



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

EL FUNCIONAMIENTO, PROCESOS Y PRÁCTICAS COLABORATIVAS DE  
UNA RED ESCOLAR DE ESTABLECIMIENTOS CATÓLICOS EN CHILE,  
DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS DIRECTORES Y COORDINADORES  
PEDAGÓGICOS

por

EDENILSON TATSCH

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia  
Universidad Católica de Chile, para optar al título de  
Magíster en Educación, Mención Dirección y Liderazgo Educacional

Profesor guía: Phd. Mauricio Pino Yancovic

Julio, 2020

Santiago, Chile

©2020, Edenilson Tatsch

© 2020, Edenilson Tatsch.

Se autoriza la producción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y su autor.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios por brindar más una conquista en mi vida. Todo momento estás conmigo, ayudándome a aprender de los errores y guiándome para cumplir el destino de mi vida.

A los Hermanos de La Salle por me permitir seguir profundizando mis conocimientos en el área de la educación y desarrollándome como persona y profesional.

A los directivos de la Red La Salle – Chile, por contribuir en las diversas formas, en especial la entrega de información para realizar el estudio.

La Universidad Católica de Chile, por me permitir lograr un sueño de bastante tiempo, estudiar en esta casa. Mis agradecimientos a los profesores que por medio de sus conocimientos me han permitido conocer y desarrollar mis competencias de líder escolar.

Mis compañeros de magíster, por apoyarme constantemente en el proceso.

Profesor guía, Phd. Mauricio Pino Yancovic, por el apoyo, las revisiones constantes en el proyecto y por compartir sus conocimientos sobre las redes escolares.

A mi amiga, Phd. Cristina Galván Fernández, por haber dedicado tanto de su tiempo con revisiones y ajustes del proyecto, además de la motivación y expectativas de éxito con el proceso.

# Índice de contenido

|  |             |
|--|-------------|
| <b>RESUMEN</b> .....   | <b>VIII</b> |
| <b>I. INTRODUCCIÓN</b> .....   | <b>1</b>    |
| 1.1. Antecedentes generales .....  | 1           |
| 1.2. Formulación del problema. ....  | 3           |
| 1.3. Justificación del estudio .....                                       | 4           |
| <b>II. OBJETIVO DEL ESTUDIO</b> .....                                      | <b>6</b>    |
| 2.1. Objetivo general. ....  | 6           |
| 2.2. Objetivo específico. ....   | 6           |
| <b>III. MARCO TEÓRICO.</b> .....   | <b>7</b>    |
| 3.1. Teorías que dan sustento al trabajo en red. ....                      | 7           |
| 3.2. Metodologías y funcionamiento de las redes efectivas. ....            | 10          |
| 3.3. Voluntarismo o coerción en una red. ....                              | 11          |
| 3.4. La colaboración en el trabajo en red. ....                            | 12          |
| 3.5. Relaciones de poder. ....   | 13          |
| 3.6. Los procesos que se desarrollan en las redes. ....                    | 14          |
| 3.7. Densidad de las redes. ....   | 16          |
| 3.8. Involucramiento de apoyo externo. ....                                | 17          |
| 3.9. Los aprendizajes generados a partir del trabajo en red. ....          | 17          |
| 3.10. La proyección de la red enfocada a una orientación de mejora. ....   | 19          |
| 3.11. ¿Por qué las instituciones educativas deben trabajar en red? .....   | 19          |
| 3.12. La gestión y liderazgo en redes de colegios con sello católico. .... | 22          |
| <b>IV. MARCO METODOLÓGICO.</b> .....                                       | <b>26</b>   |
| 4.1. Introducción. ....  | 26          |
| 4.2. Diseño. ....  | 26          |
| 4.3. Participantes. ....   | 26          |
| 4.4. Recogida de información .....   | 28          |
| 4.5. Descripción de instrumentos y validación. ....                        | 29          |
| 4.6. Procedimiento y calendarización. ....                                 | 30          |
| 4.7. Proceso de análisis de datos. ....                                    | 31          |
| 4.8. Revisión de códigos. ....   | 32          |
| 4.9. Conclusión del marco metodológico. ....                               | 32          |
| <b>V. RESULTADOS</b> .....   | <b>33</b>   |
| 5.1. Resultados del Objetivo 1: . ....                                     | 34          |

|  |           |
|--|-----------|
| 5.2. Resultados del Objetivo 2: .....  | 46        |
| 5.3. Resultados del Objetivo 3.: .....   | 53        |
| 5.4. Resultados del Objetivo 4: .....  | 59        |
| 5.5. Resultados del Objetivo 5: .....  | 61        |
| <b>VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS. ....</b>   | <b>66</b> |
| <b>VII. CONCLUSIONES. ....</b>   | <b>73</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>76</b> |
| <b>ANEXO 1. MARCO METODOLÓGICO.....</b>  | <b>83</b> |
| Anexo 1.1. Descripción instrumentos.....   | 84        |
| Anexo 1.2. Carta Gantt.....  | 89        |
| Anexo 1.3. Codificaciones establecidas para cada objetivo por dimensiones, subdimensiones y autores de referencia.....                       | 91        |
| Anexo 2.1. Número de códigos obtenidos en cada registro de datos y para cada dimensión. ....   | 99        |
| Anexo 2.1. Tablas de la 5-6 a 5-11. Cuantificación de códigos para cada objetivo en función del rol (director y coordinador pedagógico)..... | 101       |
| Anexo 2.3. Ilustraciones de la 5-1 a 5-6. Relaciones entre códigos .....   | 107       |

## Índice de tablas

|  |    |
|--|----|
| Tabla 4- 1 Datos generales de participantes, correspondientes a directores y coordinadores pedagógicos. _                        | 27 |
| Tabla 4- 2 Características de los participantes del estudio _____  | 28 |
| Tabla 4- 3 Cuadro-resumen de la recogida de datos señalando los instrumentos, momentos de observación y los participantes. _____ | 84 |
| Tabla 4- 4 Pauta Observación de reuniones con directores y coordinadoras pedagógicas _____                                       | 85 |
| Tabla 4- 5 Pauta Entrevista y Focus Group _____  | 87 |
| Tabla 4- 6 Carta Gantt del estudio _____   | 89 |
| Tabla 4- 7 Codificación establecida para el análisis del objetivo 1. _____   | 91 |
| Tabla 4- 8 Codificación establecida para el análisis del objetivo 2. _____   | 93 |
| Tabla 4- 9 Codificación establecida para el análisis del objetivo 3 _____  | 94 |
| Tabla 4- 10 Codificación establecida para el análisis del objetivo 3 _____   | 95 |
| Tabla 4- 11 Codificación establecida para el análisis del objetivo 5 _____   | 95 |
| Tabla 4- 12 Dimensiones, ámbitos y unidades de análisis en la pauta de Observación de las reuniones ____                         | 97 |
| Tabla 4- 13 Dimensiones y unidades de análisis de la pauta de observación del focus group y entrevistas                          | 98 |

|   |     |
|---|-----|
| Tabla 5- 1 Códigos establecidos para la dimensión Propósitos  | 34  |
| Tabla 5- 2 Códigos establecidos para la subdimensión Construcción de bases para el trabajo en red de la dimensión Estructura de la red. | 36  |
| Tabla 5- 3 Códigos establecidos para la subdimensión Hacer operativa la red de la dimensión Estructura de la red.                       | 37  |
| Tabla 5- 4 Códigos establecidos para la subdimensión Hacer eficaz la red de la dimensión Estructura de la red.                          | 38  |
| Tabla 5- 11 Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Relaciones de poder" del objetivo 2.                                      | 48  |
| Tabla 5- 13 Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Responsabilidad" del objetivo 2.  | 51  |
| Tabla 5- 16 - Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Prácticas colaborativas".   | 57  |
| Tabla 5- 18 Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Trabajo conjunto".  | 59  |
| Tabla 5- 19- Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Involucramiento de apoyo externo".                                       | 60  |
| Tabla 5- 20 Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Aprendizajes generados en la red" del objetivo 5.                         | 61  |
| Tabla 5- 21 Cuadro de códigos establecidos para la dimensión "Orientación de la mejora" del objetivo 5.                                 | 62  |
| Tabla 5- 23 Cuantificación códigos Objetivo 1   | 99  |
| Tabla 5- 24 Cuantificación códigos Objetivo 2   | 99  |
| Tabla 5- 25 Cuantificación códigos Objetivo 3   | 100 |
| Tabla 5- 26 Cuantificación códigos Objetivo 4   | 100 |
| Tabla 5- 27 Cuantificación códigos Objetivo 5   | 100 |
| Tabla 5- 28 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 1  | 101 |
| Tabla 5- 29 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 2.   | 103 |
| Tabla 5- 30 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 3.   | 104 |
| Tabla 5- 31 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 4.   | 105 |
| Tabla 5- 32 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 5.   | 105 |

## Índice de Ilustraciones

|   |     |
|---|-----|
| Ilustración 5- 1 Descripción del propósito y estructura de la red _____                                   | 107 |
| Ilustración 5- 2 Relación entre códigos explicativos de las relaciones profesionales establecidas. _____  | 108 |
| Ilustración 5- 3 Relaciones entre los códigos explicativos de las prácticas colaborativas _____           | 109 |
| Ilustración 5- 4 Descripción de los códigos explicativos del Objetivo 4: tipo de colaboración_____        | 110 |
| Ilustración 5- 5 Relaciones entre los cód. explicativos del Objetivo 5: Aprendizajes generados en la red. | 111 |
| Ilustración 5- 6 Relaciones entre los códigos explicativos de los 5 objetivos del estudio _____           | 112 |

## **Resumen**

En Chile, hay esfuerzos para implementar políticas educativas que fomenten la colaboración entre instituciones educativas públicas como factor clave para la mejora escolar, pero se desconocen las experiencias de las instituciones católicas, subvencionadas y privadas. El objetivo de este estudio es caracterizar el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de una red de 7 establecimientos católicos, desde la perspectiva de sus directores y coordinadores pedagógicos. Se realiza un estudio de casos con enfoque cualitativo, recogiendo información a través de entrevistas, focus-group y observaciones de reuniones. Se detecta que la red está en el inicio del trabajo colaborativo, estableciendo relaciones profesionales de confianza a medida que comparten experiencias, recursos pedagógicos y generan aprendizaje y que estas dinámicas se transfieren a sus centros. Se identifican los siguientes propósitos de la red: ofrecer igualdad de condiciones para brindar una educación de calidad a sus estudiantes, independiente del contexto; establecer nexos de colaboración y estar en la vanguardia de los procesos educativos. Este estudio refuerza la teoría de que en las redes escolares donde predomina la colaboración derivan a ser un espacio de aprendizaje para los directivos que las conforman.

**Palabras Clave:** liderazgo educativo, gestión educativa institucional, trabajo en red, prácticas colaborativas de aprendizaje.

## **Abstract**

In Chile, there have been efforts to implement educational policies focused on fostering collaboration among public educational institutions as a basis for the improvement of learning but is limited research on networks of Catholic and private schools. The main objective of this study is to characterize the internal operations, processes and collaborative practices of a Catholic educational network in Chile with 7 schools from the perspective of their directors (rectors) and pedagogical chairs. Through a case study methodology with a qualitative approach were collected data through interviews, focus-group, and observations. As a result, the study has detected that the network under study is in an initial process of collaborative practice. It has identified that there are professional relationships with trust between the directors. It allows them to share experiences, pedagogical resources and generate learning, which will take to their educational practices. It identified three purposes of the network: to offer quality education to their students in the same conditions; to establish collaborative links between management teams; and, to be at the forefront of changing educational processes. This study reinforces the theory that collaboration among schools in networks support headteachers' opportunities for learning.

**Keywords:** educative leadership, educative management, operations network, collaborative learning practices.

## **I. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Antecedentes generales**

Durante las últimas dos décadas, se ha tornado común en el ámbito educativo, hablar de trabajo en red y trabajo colaborativo. Autores como Toffler, (1990 y 1994) y Arango (2002) 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 planteamiento de (Muijs et al., 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 reduzcan el riesgo y la incertidumbre (Borgatti y Foster, 2003; Cohen y Levinthal, 1990).

El estudio de (Muijs et al., 2010), afirma que hay experiencia de algunos países que, preocupados por su inequidad y el logro en sus resultados educativos, han visto la necesidad de acatar metas muy demandantes, obligándose a buscar innovación para que sus estudiantes logren mejores resultados en las evaluaciones. En esta perspectiva, la colaboración y el trabajo en red en educación, se torna una alternativa para responder tanto a las exigencias internas como externas del sistema escolar.

En Chile, desde la década de 90, han surgido políticas que de alguna forma ha intencionado el trabajo colaborativo en educación. A modo de ejemplo, se puede 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, 2018a).

El segundo fue el programa Red de Maestros de Maestros, que poseía el objetivo de generar un desarrollo profesional entre docentes, fomentando un aprendizaje colaborativo entre los mismos (MINEDUC, 2016b).

Y la tercera, creada 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.

Dentro de este contexto, este estudio busca investigar una red de educación católica de Chile, caracterizando su funcionamiento, procesos y prácticas de colaboración, desde la perspectiva de los agentes directivos de los colegios que pertenecen a esta red. La idea de investigar dicha institución surge de la necesidad de tener un estudio en profundidad sobre los propósitos y lógica de funcionamiento de la red, y también visibilizar las prácticas colaborativas presentes entre los agentes educativos de la misma.

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 300 años de existencia. Actualmente dicha red cuenta con más de 1 millón de estudiantes en todo el planeta (Arlep, 2019). En Chile, cuenta con más de 140 años de existencia y está compuesta por siete establecimientos, denominados “obras educativas”, ofreciendo educación a más de cinco mil estudiantes en colegios subvencionados y particulares pagados.

## **1.2 Formulación del problema.**

La red de educación católica, en estudio, no cuenta con documentos formales sobre su historia y la iniciativa del trabajo en red, así como tampoco se encuentran explicitados las metas, propósitos y las prácticas colaborativas de sus agentes educativos en su Proyecto Educativo Evangelizador del año 2001 (IHEC, 2001). Por otro lado, al consultar a algunos directivos sobre las metas de la red, mencionan que en un determinado momento la red estaba a frente de muchos procesos, pero actualmente existe la sensación que los esfuerzos están en responder el emergente, no tanto, lo estratégico.

En la práctica, existe actualmente una metodología de trabajo institucional, con reuniones de rectores y coordinadores pedagógicos, como resultado de una decisión central para ejecutar proyectos pedagógicos comunes. Por lo tanto, se hace necesario clarificar de qué forma se lleva a cabo los procesos y prácticas de colaboración entre los integrantes directivos.

Por esta razón, parece relevante caracterizar el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de esta red de educación católica en estudio, considerando la perspectiva de sus participantes a partir de la modalidad del trabajo existente, como forma de reflexión y diagnóstico, con el fin de seguir potenciando la colaboración de los agentes directivos. Dado este contexto, emerge la pregunta central que guía este estudio:

*¿Cómo es el funcionamiento, procesos y prácticas de una red escolar de establecimientos católicos en Chile, desde la perspectiva de sus directores y coordinadores pedagógicos?*

### **1.3 Justificación del estudio**

#### **Relevancia**

Para la red de educación católica, este trabajo será de gran valía ya que es el primero estudio formal sobre el funcionamiento y prácticas colaborativas que existen al interior de la institución. A su vez, los agentes y líderes de la red podrán conocer los aprendizajes que la institución ha tenido durante los últimos años con el trabajo colaborativo y qué aprendizajes ha desarrollado la red en sus agentes. A su vez, el trabajo permitirá identificar por medio de la percepción de los directivos, el impacto del trabajo colaborativo en las respectivas comunidades escolares en que se desempeñan, posibilitando reflexión para un posible proceso de cambio en los centros escolares, que potencialmente impactará en las expectativas de logro de los aprendizajes de los estudiantes (Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll & Mackay, 2014; Chapman & Muijis, 2014; Mineduc, 2017; Pino & Ahumada, 2020).

Asimismo, dicho estudio aportará en la reflexión sobre la importancia que nos convoca actualmente en educación el trabajar colaborativamente y aprender con el otro. Esta estrategia permite compartir conocimientos, enriquecer las prácticas locales y evitar la competencia entre las escuelas de un mismo sector.

**Beneficios.**

Los resultados de esta investigación servirán para provocar una reflexión en torno al trabajo en red, la colaboración y la proyección que implica construcción de conocimiento por parte de los integrantes de la organización en estudio. Además, servirá de diagnóstico para aportar en el proceso de consolidación de un modelo más efectivo de gestión y organización de una red católica de educación, facilitando la producción de capacidades y aprendizajes profesionales en sus actores, unificando el profesionalismo con la tradición religiosa institucional.

## **II. OBJETIVO DEL ESTUDIO**

### **2.1 Objetivo general.**

Caracterizar el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de una red escolar de establecimientos católicos en Chile, desde la perspectiva de sus directores y coordinadores pedagógicos.

### **2.2 Objetivo específico.**

- Identificar y describir el propósito y estructura de funcionamiento de la red.
- Describir las relaciones profesionales que existen al interior de la red.
- Describir los procesos y prácticas colaborativas que se realizan en la red.
- Identificar el tipo de colaboración que caracteriza el funcionamiento de la red.
- Identificar los aprendizajes que se han generado en la red.

### III. MARCO TEÓRICO.

#### 3.1 Teorías que dan sustento al trabajo en red.

Por más que el trabajo en red tenga ganado un espacio importante en la educación en los últimos tiempos como estrategia de mejora escolar, la misma ha carecido de base teórica, en el ámbito educativo. En esta perspectiva, se puede afirmar que la teoría, proviene de los ámbitos del negocio, psicología y ciencias sociales (Muijs et al., 2010), que han contribuido a generar teorías de redes. En esta línea, Borgatti y Foster (2003), mencionan que la red es un conjunto de factores (individuos u organizaciones), conectadas entre sí, por una serie de lazos, que pueden ser de carácter más o menos formal.

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 et al., 2010), busca definir el trabajo en red en educación a partir de cuatro enfoques: *la teoría organizacional constructivista, la teoría del capital social, la teoría de los “nuevos movimientos sociales” y la teoría de redes de Durkheim.*

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 esta 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 y 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 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 (Borgatti y Foster, 2003; Muijs et al., 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 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 genera estos lazos, los actores son capaces de intercambiar informaciones o recursos, para buscar la mejora de las escuelas vinculadas al sistema.

Según (Muijs et al., 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 et al., 2010).

Por otro lado, Lin (1999) menciona que, si los beneficios fuesen simplemente individuales, podrían llevar a los actores a velar solo 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.

Las redes como **nuevos movimientos sociales** son categorizadas principalmente por ser más fluidas con relación a las organizaciones formales tradicionales, como los sindicatos, presente en muchas instituciones y organizaciones. Estas nuevas estructuras se forman como redes complejas y heterogéneas en las que los actores ya no actúan como individuos sino de forma vinculada e interdependiente. Aun cuando pueden tener diferentes creencias y valores, los actores comparten el objetivo común de su movimiento (Muijs et al., 2010).

En este aspecto, las redes como movimientos sociales ya no forman su identidad de manera tradicional, sino que, en su propia identidad colectiva, pues si bien, no son permanentes, permiten dejar herencia de las estructuras y culturas cuando las mismas desaparecen.

Según afirmación de Hadfield (2005), las redes de escuelas pueden clasificarse hasta cierto punto como nuevos movimientos sociales, ya que presentan algunas características como la transitoriedad, complejidad y la necesidad de construir nuevas identidades para la red, distintas de las de las escuelas individuales. Sin embargo, existe una distinción clave entre los nuevos movimientos sociales y las redes de escuelas, que se relaciona con el carácter voluntario de la alianza en el caso de los movimientos sociales, a diferencias de las redes, que a veces son formales y convocadas por terceros (Muijs et al., 2010).

Este enfoque puede brindar interesantes visiones sobre redes que están constituidas de abajo hacia arriba y guiadas por valores u opciones políticas. De la misma forma estudios de (Muijs et al., 2010), plantean que el énfasis en la transitoriedad de las estructuras, la posibilidad de múltiples vinculaciones y la consideración de que, a pesar de que los actores dentro de las redes no compartan del todo los mismos valores, sí lo hacen en función de las metas de la red, pueden brindar percepciones muy valiosas respecto de esta forma de colaboración escolar (López, Ordóñez, Hernández, & Navarro, 2013).

En la **teoría de redes de Durkheim**, aparecen dos conceptos importantes de mencionar, la anomia y el propósito moral. La **anomia**, según Durkheim (1972), es el producto de

una falta de lazos fuertes y de la carencia de regulación e integración que esta conlleva, ya que es una sensación de malestar que se genera en los individuos de una red o grupo, debido al sentimiento de ausencia de propósitos. Dicha sensación se manifiesta en los individuos, cuando la red o grupo, enfrenta un proceso de cambio muy rápido. La consecuencia es la discrepancia entre las teorías ideológicas y los valores que la sociedad o los individuos sostienen (Durkheim, 1972; Giddens, 1986).

El segundo concepto de la teoría de Durkheim, es el de **propósito moral**, que se establece como un factor clave para un desempeño exitoso en las organizaciones educacionales (Harris y Lambert, 2003). En esta perspectiva, el propósito moral se vincula con la densidad moral. Según Sergiovanni (1999), que ha estudiado la opinión de personas involucradas en procesos de mejora escolar, los líderes efectivos que actúan un fuerte propósito moral, pueden movilizar y permear a la organización y ser un importante motor de mejora y compromiso del equipo educativo. De esta forma, la “teoría de redes de Durkheim, parecería aplicable en esquemas de colaboración y redes en los cuales al menos parte de la motivación a colaborar se basa en valores compartidos y en un propósito moral, muchas veces con un fuerte enfoque en la equidad” (Muijs et al., 2010).

### **3.2 Metodologías y funcionamiento de las redes efectivas.**

Para que un trabajo en red sea efectivo, es necesario pasar por un largo proceso de construcción, iniciando por el trabajo en equipo. En esta perspectiva (Ballester et al., 2010), plantean que la metodología del trabajo en red puede ser diferenciada en tres niveles:

**1) Construcción de las bases para el trabajo en red;** se refiere al establecimiento de acuerdos iniciales, análisis de las necesidades y definición de las grandes líneas de actuación. Es el nivel más básico para el inicio del trabajo en red a partir de bases comunitarias. En este nivel, las metodologías para el análisis conjunto de la realidad son fundamentales.

**2) Hacer operativa la red;** Este es el nivel intermedio de articulación. Requiere de una articulación de recursos (servicios, entidades, programas, líderes, etc.). Según el autor, se busca desarrollar protocolos, trabajo colaborativo, preparación de proyectos articulados. La metodología tiene que permitir que se inicie la fase productiva del trabajo en red.

**3) Hacer eficaz la red;** Es el nivel más concreto de dinamización de los espacios de articulación, de ejecución y consecución de proyectos o actuaciones pactadas en los protocolos, sea sobre casos concretos o sobre otros niveles de trabajo, desde una perspectiva de complementación. En esta línea, las redes educativas buscan implantar una estructura de **coordinación estable**, favoreciendo un clima de cooperación y participación de las personas que comparten los procesos educativos con el fin de que los cambios sean comunes (Muñoz, 2010; Suárez-Guerrero y Muñoz, 2017).

En esta perspectiva, Hargreaves (2005), afirma que las redes comprenden que los procesos pueden ser demorados, pero sobre todo progresivos y formativos, potenciando el desarrollo de una cultura colaborativa. Por lo tanto, el trabajo en red favorece distintas formas de colaboración y de contacto, facilitando el compartir de las buenas prácticas y también el actuar como agente de renovación del sistema educativo (Hopkins, 2009, Wohlstetter and Smith, 2000, Doménech, 2004, Ainscow, Muijs & West, 2006, Elboj y otros, 2002, Chapman, 2006, Chapman y Fullan, 2007).

### **3.3 Voluntarismo o coerción en una red.**

Otro aspecto interesante por considerar con relación a la colaboración dentro de la red es analizar, hasta qué punto, la misma fue creada de forma voluntaria o ha sido establecida por la coerción. Según (Muijs et al., 2010), hay escuelas que se asocian voluntariamente para formar una red diseñada para asumir algunas de las funciones mal llevadas por la autoridad educativa local. Por otro lado, menciona que existen escuelas que fueron forzadas a colaborar, por el gobierno o por la autoridad local de educación, con el fin de que una escuela se encargada de mejorar el desempeño de la otra. En algunos casos, la obligatoriedad es positiva pues puede darse la ventaja de brindar mayor control y

oportunidades para la integración, pero también, pueden producirse desventajas debido a las resistencias generadas por algunos miembros de las escuelas, produciéndose una falta de confianza.

### **3.4 La colaboración en el trabajo en red.**

La colaboración puede ser un mecanismo poderoso para cambiar ideas y prácticas, particularmente cuando se trata de un trabajo conjunto que incluye un equilibrio de apoyo personal con una investigación crítica sobre la práctica actual y la dirección futura de la red (Borko, 2004; Hudson-Ross, 2001).

La colaboración es mucho más que la relación existente entre los integrantes. La intensiva interacción que involucra a los educadores propicia la apertura de sus creencias y prácticas a la investigación y el debate (Katz y Earl, 2010). Estudios de (Ahumada & Pino-Yancovic, 2016), hacen hincapié que el trabajo en red supone compartir prácticas y acciones, pero también supone compartir creencias y valores que están a la base de los espacios de acción colaborativa. Por lo tanto, se puede concluir que la colaboración permite la creación de conocimientos, principalmente cuando los integrantes de la red se sienten involucrados en buscar cambiar sus prácticas desde una base valórica común (Katz & Earl, 2010).

Estudios de Church et al. (2002), mencionan un modelo de trabajo en red, evocando que la interacción entre los integrantes de la red se caracteriza como hilos y nudos. Los hilos simbolizan las relaciones, los nudos las actividades, las estructuras y el contenido la colaboración. En esta perspectiva, los mismos autores mencionan que los nudos de colaboración son los medios que las escuelas y las redes utilizan para llevar a cabo el proceso de mejora cuando todos están involucrados en el proceso.

Dentro del campo empírico, Little (1990) ha desarrollado una taxonomía para examinar la interacción que se da en el trabajo de coordinación de redes escolares en los siguientes puntos: narración y exploración de ideas, ayuda y asistencia, intercambio y trabajo conjunto.

Little concluyó que la narración y exploración de ideas entre los actores son informales. Los integrantes realizan incursiones ocasionales en busca de ideas, soluciones y garantías específicas. Obtienen información y afirmación en el intercambio rápido de historias, relaciones informales y las amistades que se producen a distancia del aula. En este caso, los maestros no sienten que haya problemas por resolver y ejercen una preferencia personal con respecto a con quién hablan y cómo usan la información.

La ayuda y la asistencia, se produce, cuando hay ayuda mutua. Las preguntas son interpretadas como solicitudes y los colegas prestan apoyo y consejos. También existe una preocupación y simpatía. Al compartir métodos y materiales el intercambio estará abierto a ideas y opiniones, las personas hacen accesibles los aspectos de su trabajo a los demás y exponen sus ideas e intenciones entre sí. El intercambio no suele extenderse a los comentarios sobre el plan de estudios, el aprendizaje y la instrucción.

El trabajo conjunto involucra encuentros entre profesores que se basan en la responsabilidad compartida del trabajo de enseñanza (interdependencia), con motivación para participar con fundamentación y una necesidad mutua de contribución para tener éxito en su propio trabajo y una confianza, competencia y compromiso de los demás.

Estudios de Johnson y Johnson (1997) ya mencionaban que, para el trabajo cooperativo, tiene que haber esta misma idea de interdependencia positiva, significando que los logros se dan a través del esfuerzo y la ayuda mutua de todos los integrantes, es sentir el logro cuando todos lo han logrado. En conclusión, se puede mencionar que la colaboración es un punto clave dentro del trabajo en red y para que la misma sea efectiva, los actores deben desarrollar la confianza mutua entre el equipo, para que de esta forma puedan aportar al aprendizaje colectivo desde las creencias y prácticas personales hacia prácticas institucionales.

### **3.5 Relaciones de poder.**

Según Foucault (Calderón, 2013), el poder es una relación asimétrica que está constituida por dos entes: la autoridad y la obediencia. Es una situación estratégica que se da en una determinada sociedad; el poder incita, suscita y produce. Dentro de los

ámbitos de estudios de las redes escolares, las relaciones de poder también es uno de los aspectos que se considera en torno a por qué se conforman las redes, además de estudiar su distribución entre los actores de estas.

En esta perspectiva, las relaciones basadas en el voluntarismo no deberían estar dominadas por ningún actor de la red. Las personas pertenecientes a una determinada red deberían trabajar comúnmente para lograr los propósitos institucionales. En esta perspectiva (Lindsay et al., 2005), menciona que una relación desigual dentro de una red ocurre cuando una escuela fuerte se asocia con una o más escuelas débiles con la finalidad de ayudar a mejorar por medio de sus buenas prácticas. Pero puede generarse la sensación por parte de los integrantes de la escuela débil, que sus esfuerzos para mejorar no son reconocidos y que están siendo colonizadas por la escuela más fuerte.

También puede ocurrir que los directivos de la escuela más fuerte se cuestionen sobre qué ventajas están teniendo como comunidad en asociarse con la escuela más débil, ya que pueden pensar que están teniendo mayor carga de trabajo. Estudios hacen referencia que las organizaciones que son similares en su estatus, tienden a ser más proclives a colaborar, a pesar de que dicha información proviene de investigaciones realizadas en empresas más que de organizaciones educativas (Brass et al., 2004; Chung, Singh y Lee, 2000). En esta línea, es clave mencionar que el rol del director que promueve la actividad colaborativa es muy importante para que se potencie las relaciones de colaboración (Earl y Katz, 2007).

### **3.6 Los procesos que se desarrollan en las redes.**

Un estudio realizado en Chile (Mineduc, 2017), ha ayudado a descubrir tres procesos que se desarrollan en las redes escolares, los cuales, el autor ha categorizado como: informativos, colaborativos y cooperativos. **El proceso colaborativo**, es un propósito fundamental en la red ya que se existe una coordinación entre los centros educativos para que, de alguna forma, los integrantes puedan crear vínculos comunicativos y a la vez facilitar el intercambio de informaciones de una escuela con la otra. 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 y 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, Muijs & West, 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 y 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 y Bustos, 2004).

Las redes con procesos cooperativos son aquellas que han logrado tener objetivos compartidos operando de manera conjunta. En esta línea, estudios de Mineduc (2017), afirma que los miembros de la red deben operar de forma conjunta con un plan de trabajo compartido. La cooperación supone conocer lo que cada uno está realizando, pero, además, supone conocer los intereses recíprocos y trabajar en pos de un objetivo común.

De acuerdo con el informe de Duffy y Gallagher (2016), el trabajo cooperativo de las redes estaría dentro de la quinta y sexta etapa en que se afirma que hay una cultura en la

red de trabajo enfocado al currículum y la obtención de recursos afrontando los problemas identificados de forma conjunta. También se identificó redes con procesos informativos, ya que las mismas ponen énfasis en transferir la política educativa nacional a los miembros de la red, cumpliendo con la normativa de funcionamiento poniendo atención a aspectos normativos. En la misma línea, las redes informativas enfatizan la formación y desarrollo de capacidades técnicas asociada a la implementación de la política (Ahumada y Fernández, 2017).

### **3.7 Densidad de las redes.**

En palabras de Ahumada, González y Pino (2016), la densidad es la relación entre la cantidad de vínculos existentes y la cantidad de vínculos posibles entre agentes que permitiría la red. Según dichos autores, una red de alta densidad significa que es una red compleja en donde la mayoría de los agentes establecen relaciones entre sí. Por el contrario, una red con baja densidad da cuenta de pocos vínculos de relación dentro de la red. En efecto, Reagans y Zuckerman (2001), mencionan que la densidad de la red es minimizada cuando no existen relaciones entre los actores y es maximizada cuando todos los actores están relacionados entre sí.

La densidad se puede dar en diferentes grados dentro en una red, esto está marcado por el involucramiento de los grupos en el proceso. Según Muijs (2006), la colaboración puede estar obligada por parte de los directivos, pero a la vez, con poca participación de los demás integrantes de la comunidad educativa. En esta línea, la colaboración puede implicar a grupos específicos del colegio, como los departamentos de otras escuelas, con conocimiento por parte de los coordinadores educativos, pero con poca participación del director del establecimiento. Por lo tanto, todo el personal de un establecimiento educativo podría estar implicado en el trabajo en red por medio de intercambios, visitas y reuniones conjuntas, aun cuando en la práctica esto es poco usual. La máxima densidad de una red se produce cuando todos están conectados entre sí (Tichy et al., 1979)

### **3.8 Involucramiento de apoyo externo.**

Según (Muijs et al., 2010), un punto importante para mencionar, en la dimensión involucramiento, es la alianza con organizaciones externas a la red. La implicación de dichas entidades externas puede variar considerablemente, desde un rol de intermediario en un principio de la relación o también tener una participación integral en la relación. Esto puede darse por medio de casos como servicio de protección al niño y las escuelas. En esta línea también puede darse en que el socio externo sea la principal fuerza que conduce la red, como ocurre mucho con programas de reforma escolar. Por lo tanto, se puede mencionar que un factor importante de los intermediarios externos de la red, es la relación de un desarrollo de sentido, de comprensión compartida y de construcción de confianzas entre organizaciones (Hadfield & Chapman, 2009; Rincón-Gallardo & Fullan, 2015).

### **3.9 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 y 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, 1967; 1991; Reber, Walkenfeld y Hernstadt, 1989; 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 y Takeuchi (1999), 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 (Nonaka y Takeuchi, 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, Améstica, Pino-Yancovic, Lagos y González, (2019) 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 relevantes 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).

### **3.10 La proyección de la red enfocada a una orientación de mejora.**

Se comprende como proyección de la red, la capacidad que la misma posee para producir nuevos conocimientos a partir del intercambio y análisis de prácticas y procesos, para ampliar e incorporar en la cultura escolar (Mineduc, 2017). En esta perspectiva, la proyección genera una retroalimentación sobre la implementación de las experiencias compartidas por los integrantes de la red y los resultados son dialogados con apoyos y supervisiones, configurándose como conocimiento acumulado para la red, aportando a la generación de conocimiento y experiencia, donde es posible seguir proyectando la red de acuerdo con los tiempos venideros.

En la proyección de la red, los integrantes deben ser capaces de mantener y proyectar por sí mismos las metas comunes y los logros alcanzados, apropiándose de grados de autonomía que les permitan proponer ideas y llevarlas adelante a través de la reflexión y la revisión sistemática de lo que van realizando con sus pares y estudiantes. Los elementos esenciales para proyectar y sustentar una red son la definición de una visión educativa compartida respecto del quehacer y cómo, a través de la institucionalización de prácticas colaborativas, más allá de los cambios a corto plazo, es posible avanzar en el logro de esta misión (Mineduc, 2017).

### **3.11 ¿Por qué las instituciones educativas deben trabajar en red?**

Las evidencias teóricas con relación al impacto del trabajo en red y la colaboración sobre la efectividad y la mejora escolar es limitada. Un trabajo dedicado a conocer el impacto del trabajo en red en las instituciones escolares proviene de un meta-análisis realizado por el Grupo de Aprendizaje en Red y el Centro para el Uso de la Investigación y la Evidencia en Educación “*Centre for the Use of Research and*

*Evidence in Education*”, (CUREE, 2005). Dicho metaanálisis menciona que el trabajo en red y colaborativo, tuvo impacto positivo en los resultados escolares en nueve estudios, además, once estudios señalan que el trabajo en red impacta positivamente a los docentes y nueve estudios mencionaron beneficios positivos a nivel de toda la escuela, pues se reflejó un mayor vínculo en la comunidad, desarrollando comunidades de aprendizajes profesional.

Por otro lado, se percibió un aumento de participación de los apoderados en cuanto a la determinación de objetivos, toma de decisiones, etc. De acuerdo con el estudio CUREE (2005), es complejo determinar con precisión qué valor específico aporta el trabajo en red a un establecimiento, pero si es posible determinar claramente como la estrategia de trabajo en red contribuye a la mejora escolar, principalmente por la oportunidad que permite a las escuelas a diseñar de manera conjunta el abordaje de las necesidades específicas y contextuales que enfrentan los establecimientos escolares de un mismo territorio. En este sentido, el trabajo en red resulta más beneficioso que buscar soluciones en programas externos, que en muchos casos no tienen mayor efecto, pues se encuentran descontextualizados con la realidad de la escuela (Datnow, Hubbard y Mehan, 2003).

En esta perspectiva, se puede afirmar que la instancia que las escuelas trabajen colaborativamente y diseñen sus soluciones es beneficioso por cuanto conduce a la construcción de conocimientos, permitiendo acceder a aprendizajes más potentes que los que se logran con la adopción de programas de apoyo técnico externo. Difícilmente un programa foráneo permitirá generar conocimientos como los alcanzados en instancias exitosas de aprendizaje colaborativo (Ainscow, West y Nicolaidou, 2005).

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, Chapman, Muijs, Russ y Stoll, 2006). En esta perspectiva, los estudios de (Muijs et al., 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 en lenguaje compartido entre los actores en el trabajo colaborativo (Nootboom, 2004).

Las redes educativas, buscan implantar una **estructura de coordinación estable**, favoreciendo un clima de cooperación y participación de las personas que comparten los procesos educativos con la finalidad de que los cambios sean comunes (Muñoz, 2010, Suárez-Guerrero y Muñoz, 2017). En esta perspectiva, Hargreaves (2005), afirma que las redes comprenden que los procesos pueden ser demorados, pero sobre todo progresivos y formativos potenciando el desarrollo de una cultura colaborativa.

En este sentido, se puede mencionar que el trabajo en red favorece distintas formas de colaboración y de contacto, facilita el compartir de buenas prácticas, al mismo tiempo que actúa como agente de renovación del sistema educativo (Hopkins, 2009, Wohlstetter and Smith, 2000, Doménech, 2004, Ainscow, Muijs & West, 2006, Elboj y otros, 2002, Chapman, 2006, Chapman y Fullan, 2007). Se puede aludir que las redes educativas, buscan favorecer espacios para que las personas, que componen la red, se sientan parte de las decisiones importantes y que de alguna forma los cambios acordados serán comunes a todas instituciones de la red desarrollados de forma colaborativa y progresiva a partir de un compartir de experiencias de los procesos de cambios locales.

El propósito fundamental de un trabajo en red es la coordinación entre los centros educativos para que de alguna forma los integrantes puedan crear vínculos comunicativos, y a la vez, facilitar la permutación de informaciones de una escuela con la otra, potenciando el intercambio de conocimientos, formando así, una comunidad de aprendizaje (Gairín y Martín, 2004). En esta perspectiva, las comunidades de aprendizaje en red están fundamentadas en el aprendizaje: sea para los alumnos, el aprendizaje para los maestros, el aprendizaje para los líderes y el aprendizaje para las escuelas. En esta línea Katz & Earl (2010), plantean que el conocimiento se crea a través del diálogo o conversaciones que hacen presupuestos, ideas, creencias y sentimientos

explícitos y disponibles para la exploración. De esta manera, 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 y Artiga, 2010).

Por otro lado también, la colaboración entre establecimientos permite transferir los conocimientos existentes y, lo que es más importante, generar conocimiento "nuevo" específico al contexto, facilita el aprendizaje e innovación a partir de la colaboración en red (Ainscow, Muijs & West, 2006). Por lo tanto, se puede concluir que las redes educativas deben trabajar en red ya que, una organización con una coordinación entre centros, permite el acercamiento para trabajar colaborativamente aportando en la construcción de nuevos conocimientos por medio del compartir de prácticas, facilitando así, la resolución de problemas y desarrollo de habilidades comunicacionales y sociales, favoreciendo espacios para que las personas, se sientan parte de las decisiones importantes y que los cambios acordados serán comunes a todas las instituciones de la red (Vygotsky, 1978; Katz & Earl, 2010).

### **3.12 La gestión y liderazgo en redes de colegios católicos.**

La Escuela Católica ha sido un aporte, en el trascurso de la historia, a la educación general. Muchos de los conceptos educativos e innovaciones pedagógicas existentes, provienen de la experiencia de colegios católicos (Vicaria, P. L. E. (2016).

En esta línea, el documento Congregación para la Educación Católica (2014), menciona que las escuelas católicas son lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad. En esta perspectiva el Santo Padre, Papa Francisco (2014), menciona que la escuela católica debe educar para “lo verdadero, lo bello y lo bueno. Los tres caminan juntos”. Por lo tanto, se comprende que la Escuela Católica tiene como primera misión formar personas comprometidas con la sociedad preocupadas por el bien común de todos, tanto con el presente como el futuro.

Para que la Escuela Católica pueda responder con eficacia su misión, necesita tener líderes que sean capaces de organizar y movilizar a la comunidad en función de sus principios y metas institucionales. En esta perspectiva Fossatti (2018), menciona que el líder/gestor de la Escuela Católica, debe presentar diez competencias claves para responder a los desafíos actuales de la Educación: **1) Ser humanizador**; el autor menciona que el líder/gestor escolar católico debe ser humano y actuar como humano, tornando la escuela más inclusiva, abierta al dialogo y generando un ambiente positivo de trabajo para los colaboradores. **2) Recuperar el sentido o propósito**; el líder/gestor escolar católico debe recuperar “el sentido o propósito de su existencia. ¿Para qué vivimos? ¿Para quién vivimos? ¿Es posible construir una existencia exitosa y generadora de bienestar, incluso enfrentando los desafíos que a diario nos presenta la vida contemporánea? Son preguntas que deben dar sentido en el quehacer del líder escolar católico. **3) Proporcionar la experiencia**; seguir la tradición educar para los valores, para hacer sentido en una vida que valga la pena. Es necesario propiciar experiencias con saberes que tengan sentido, a ejemplo de los discípulos que expresan al Maestro: “¿Qué bueno que estemos aquí!”. **4) Vivir y proclamar la educación integral e integradora**; El líder/gestor educacional debe dar un paso a más de lo valórico y alcanzar la educación integradora, es decir, una promoción del convivo armonioso de esas dimensiones en la vida de la persona. **5) Trabajan el Desarrollo de Competencias de los demás**; El líder/gestor educacional debe educar a las personas en aquello que nadie sabía ayer, y prepararlas para aquello que nadie todavía sabe, pero conocimientos que algunos tendrán que saber mañana (Mead,1968). **6) Usan las nuevas tecnologías para educar en la Era Digital**; El líder/gestor educacional, aproxima y promueve la pedagogía del encuentro que pregona el Papa Francisco: “[...] el campo educativo no se limita a la escuela convencional. Busquen, con coraje, nuevas formas de educación no convencionales, según las necesidades de los lugares, de los tiempos y de las personas” (Para Francisco, 2014). **7) Cuida a sí mismo para poder cuidar al Otro**; Propicia un ambiente de educación humanizadora, fraterna y solidaria del cuidado de sí mismo y del otro. El autor menciona que es necesario educar para la belleza, porque armonía

significa belleza, y no alcanzaremos la armonía del sistema educacional, excepto si cultivamos esta percepción de la belleza, con alegría, buen humor y demostrando una mente sana. **8) Trabajan para el pensamiento en red;** El autor menciona que la escuela está invitada a realizar su misión de educar en conjunto con otras escuelas, con los gobiernos, las empresas y las comunidades. En esta perspectiva, la educación contemporánea va hacia más allá de una sala de clase, en la multiplicidad de lugares geográficos y existenciales. **9) Hacen gestión y educación por resultados tangibles e intangibles;** El líder/gestor educacional, explicita los objetivos y fines de la existencia de la institución y moviliza a la comunidad a vivir estos puntos vitales con conciencia. En esta línea utiliza los resultados como los rankings, como inductores para la mejora e por otro lado, ofrece oportunidades formativas para los colaboradores, desarrollando competencias para lograr los objetivos y metas institucionales.

**10) Viven Logobiografías;** El líder debe buscar construir historias de vida proveídas de significado, tanto para aquel que narra su trayectoria, como para el investigador. “construir sentido para sua existência terá maiores chances de ter existência bem-sucedida e realizada, desdobrando-se num projeto de vida pessoal e profissional, pautado pela construção de valores atitudinais, criativos e vivenciais” (Fossatti, 2009).

Por otro lado, el documento Hacia un Modelo de Escuela Católica, Vicaria, P. L. E. (2016), menciona que la escuela católica, exige profesionales capaces de animar el proyecto educativo institucional, darle vida y testimoniarlo. De esta manera, las escuelas se tornarán “Lugares de educación a la vida, al desarrollo cultural, a la formación profesional, al compromiso por el bien común; representan una ocasión para comprender el presente y para imaginar el futuro de la sociedad y de la humanidad”. Por lo tanto, se puede concluir que el liderazgo del gestor escolar es fundamental para que la escuela católica pueda cumplir su misión, e para esto necesita que su líder sea una persona integrada y con competencias para mover la comunidad, en función del compromiso de formar personas con un claro compromiso con el futuro de la sociedad.

La escuela católica como las demás instituciones educativas, está en constantemente búsqueda de estrategias para responder las necesidades y demandas, tanto locales como

nacionales. Los directivos realizan enormes esfuerzos para mejorar los resultados institucionales, pero existen pocos estudios que demuestran el efecto de estos esfuerzos en nuestro país.

El estudio de Volante (2010), menciona que en Chile los equipos directivos que realizan la influencia instruccional (influencia intencionada y focalizada), percibida por los profesores, explicaría un efecto de  $d=0,15$  en enseñanza secundaria, si controlamos las diferencias del nivel socioeconómico de las familias. El autor profundiza que el efecto no solo tendrá en los aprendizajes, pero también con experiencias y el logro de los profesores de enseñanza de los profesores y de los estudiantes (Volante, 2015). En esta perspectiva, el documento Hacia un Modelo de Escuela Católica (Vicaria, P. L. E. 2016), menciona que la escuela debe tener sus objetivos estratégicos bien explicitados, pues será los ejes de la gestión, al cual el líder escolar debe fomentar un ambiente favorable para el aprendizaje, el aprendizaje de todos los y las estudiantes, la animación pastoral para el encuentro con Jesucristo, la alianza con las familias, la presencia de una comunidad de directivos, docentes y asistentes de la educación competente, comprometida y con altas expectativas y una gestión estratégica sustentable.

Por lo tanto, se puede concluir que, para responder a las necesidades educativas, los líderes escolares de colegios católicos, deben realizar una influencia focalizada, con objetivos institucionales claros, generando expectativas a todos los integrantes de la comunidad, posibilitando así no solamente aprendizaje a los estudiantes, pero también diversas experiencias en los profesores.

## **IV. MARCO METODOLÓGICO.**

### **4.1 Introducción.**

Este capítulo tiene como propósito describir el diseño metodológico que se ha ejecutado durante el presente estudio. La actual investigación está enmarcada dentro de un enfoque cualitativo, con una metodología tipo estudios de casos. Esta busca conocer un caso en particular y el foco está puesto en la unicidad de este. Para lograr esto, se estudian directores y coordinadores pedagógicos, además de observar reuniones de coordinación de la red a nivel central, en las cuales participan dichos directivos (Stake, 1995).

### **4.2 Diseño.**

*El paradigma de la investigación 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. Se observarán los significados de las personas, percepciones, intenciones y acciones alrededor del funcionamiento, procesos y prácticas de la red durante el año 2018 y en un contexto de cambios (Kuhn, 1962). Por esta razón, la investigación es de *carácter descriptivo e interpretativo* (Sampieri, 2010) desde la metodología del estudio de casos al tener el foco en la unicidad del caso (Stake, 2006). *El enfoque de la investigación es cualitativo*, estudiando la realidad en su contexto natural, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas (Blasco y Pérez, 2007).

### **4.3 Participantes.**

Como el objetivo general es caracterizar el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de la red escolar, se explora en la respuesta de los participantes que están involucrados con este objeto de estudio. En concreto, se busca conocer la perspectiva de los directivos (directores/as y coordinadoras pedagógicas) de los centros educativos que conforman la red.

La muestra es intencional y el número de participantes corresponde a trece personas, siendo seis directores<sup>1</sup> y siete coordinadores pedagógicos de la red que, de acuerdo con la programación central, se reúnen frecuentemente para tratar temas comunes que impactan directamente en los centros educativos. Esta muestra permite recoger la voz de los directivos participantes, tener información de fuentes primarias que proporcionan una mayor intensidad en los datos recogidos.

Según Patton (1990), es un muestreo con propósito y homogéneo, pues muchos de los sujetos de la muestra, llevan bastante tiempo trabajando en los colegios. Por lo tanto, podrán aportar información relevante en cuanto al funcionamiento y las prácticas colaborativas de la red, trabajando en función de la misma misión institucional.

En la siguiente tabla (Tabla 4-1) se presenta la distribución de los participantes de dicho estudio.

|                             | <b>Tipo de centro educativo</b> |                                 |
|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| <b>Rol del participante</b> | <b>Particular privado</b>       | <b>Particular subvencionado</b> |
| <b>Directores</b>           | 3                               | 3                               |
| <b>Coord. Pedagógicos</b>   | 3                               | 4                               |
| <b>TOTAL DE PERSONAS</b>    | <b>13</b>                       |                                 |

Tabla 4- 1 Datos generales de participantes, correspondientes a directores y coordinadores pedagógicos.

---

<sup>1</sup> 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.

Abajo, se da a conocer las características de los participantes, de acuerdo con la siguiente tabla (tabla 4-2):

| <b>Identificador</b> | <b>Comuna</b> | <b>Género</b> | <b>Tiempo de pertenencia a la institución</b> |
|----------------------|---------------|---------------|---|
| Director 1           | Temuco        | Masculino     | 7 años  |
| Director 2           | Talca         | Masculino     | 9 años  |
| Director 3           | Temuco        | Femenino      | 4 años  |
| Director 4           | La Granja     | Masculino     | 9 años  |
| Director 5           | Santiago      | Femenino      | 2 años  |
| Director 6           | La Reina      | Masculino     | 2 años  |
| Coord. UTP 1         | Temuco        | Femenino      | 5 años  |
| Coord. UTP 2         | Talca         | Femenino      | 8 años  |
| Coord. UTP 3         | Temuco        | Femenino      | 10 años                                       |
| Coord. UTP 4         | La Granja     | Femenino      | Más de 20 años                                |
| Coord. UTP 5         | Santiago      | Femenino      | Menos de 1 año                                |
| Coord. UTP 6         | La Reina      | Femenino      | 4 años  |
| Coord. UTP 7         | La Florida    | Femenino      | Más de 2 años                                 |

Tabla 4- 2 Características de los participantes del estudio

#### **4.4 Recogida de información**

Para el estudio, se determina recoger información con dos instrumentos (la entrevista personal y focus group utilizaron la misma estructura, aunque en el segundo, se adicionaron más preguntas), en tres instancias:

- Observación de dos reuniones de directores de los siete centros educativos que componen la red.
- Observación de dos reuniones de coordinadores pedagógicos de los siete centros educativos que componen la red.
- Entrevista semi estructurada a dos directores y dos coordinadores pedagógicos seleccionados. (Un requisito utilizado, fue que el director y el coordinador pedagógico pertenecían al mismo colegio).
- Focus group con todos los directores y coordinadores pedagógicos de la red.

En la tabla **4-3** (Ver anexo) se presenta el cuadro-resumen de la recogida de datos señalando los instrumentos, momentos de observación y los participantes.

#### **4.5 Descripción de instrumentos y validación.**

Para cada instancia de recogida de información 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. Tanto la pauta de entrevista personal como la del focus group, comparten estructura similar, para la producción de datos en torno a preguntas claves. Sin embargo, para el focus group se agregaron preguntas que no estaban incorporadas en la pauta de entrevista semiestructuradas. Dichas pautas se han elaborado a partir del Informe Técnico “**Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?**” (Ahumada, González y Pino, 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. Dichos Instrumentos han sido analizados por el profesor guía de este estudio.

#### **Pauta de Observación de reuniones de Red.**

**Objetivo del instrumento:** Observar las dimensiones asociadas al trabajo en red (procesos, relaciones, prácticas colaborativas, tipo de colaboración y aprendizajes) en reuniones con coordinadoras pedagógicas.

**Descripción del instrumento:** Pauta de observación con cuatro dimensiones y diez subdimensiones con preguntas-guía para cada una de estas dimensiones. Se ofrece un espacio en blanco para responder cada una de las preguntas a medida que se van dando los fenómenos en las distintas reuniones.

Número de preguntas-aspectos a observar: cuatro dimensiones y cuarenta y dos preguntas en total.

**Dimensiones de instrumento:** Elementos funcionales (propósitos y procesos) (ocho ítems) - Organización de la red (diecinueve ítems) - Colaboración/Capital Social (diez ítems) – Orientación a la mejora (cinco ítems).

#### **Pauta de Focus Group y entrevistas en profundidad.**

**Objetivo del instrumento:** Observar las dimensiones asociadas al trabajo en red (procesos, relaciones, prácticas colaborativas, tipo de colaboración y aprendizajes) en reuniones con directores y con coordinadoras pedagógicas

**Descripción del instrumento:** Pauta de observación con cinco dimensiones y preguntas-guía para describir cada una de estas dimensiones. Se ofrece un espacio en blanco para responder cada una de las preguntas a medida que se van dando los fenómenos en las distintas reuniones.

Número de preguntas-aspectos a observar: cinco dimensiones y setenta preguntas en total.

**Dimensiones de instrumento:** Propósitos y Estructura (diecinueve ítems) - Relaciones profesionales (cinco ítems) - Participación y prácticas colaborativas (veintiséis ítems) - Tipo de colaboración (once ítems) – Aprendizajes (nueve ítems).

En el anexo 1 del marco metodológico se señalan los ítems que componen estos instrumentos (Pautas de observación, Pauta de entrevistas y focus group) (ver **Tabla 4-4 y Tabla 4-5**).

#### **4.6 Procedimiento y calendarización.**

El proceso de investigación ha seguido un orden, pues cada una de las fases está ligada con las siguientes, para el desarrollo de un trabajo metódico. En anexo 1.3 del Marco Metodológico y Tabla 4-6 se encuentra la Carta Gantt de todas las actividades llevadas a cabo para el cumplimiento de este estudio.

#### **4.7 Proceso de análisis de datos.**

Desde el enfoque cualitativo, 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. Este análisis se realiza a partir de las categorías conceptuales identificadas en el marco teórico. Este proceso inductivo es el que proponen Miles y Huberman (1994).

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 y 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. Para describir cada uno de los objetivos se tendrá en cuenta la aparición de códigos emergentes, aplicando en este caso el análisis propuesto por Taylor y Bogdan (2004).

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 serán utilizadas para corroborar y dar mayor solidez a las afirmaciones que realizan los directivos de manera verbal. Esto servirá para conocer con mayor profundidad y de manera práctica como se evidencia lo que dicen y también para explorar posibles contradicciones.

En concreto, el Objetivo General “Caracterizar el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de una red escolar de establecimientos católicos en Chile, desde la perspectiva de sus directores y coordinadores pedagógicos” se analiza desde la categorización de cada objetivo específico. Para cada uno de estos objetivos se establecen una serie de códigos organizados en dimensiones y subdimensiones (ver de la Tabla **4-7** a la Tabla 4-11 en el Anexo 1. Marco metodológico.)

Posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos para cada uno de los objetivos haciendo una síntesis para cada código establecido y ejemplificando con citas. En las tablas 4-12 y 4-13 del anexo 1. Marco metodológico se encuentran las unidades de análisis (ver Tablas 4-12 y Tabla 4-13).

También, se presentarán las redes de relaciones entre códigos obtenidas con el programa Atlas.ti para obtener una visión general de cada uno de los objetivos.

#### **4.8 Revisión de códigos.**

Para tener mayor fiabilidad en la información colectada, además de la revisión constante del profesor guía, se contó con la revisión de los códigos por la jueza externa, PhD. Cristina Galván Fernández, que es investigadora de Educación en la Universidad de Barcelona (UB). La jueza verificó la correspondencia entre las siglas de los códigos y los contenidos que representaban. En ese proceso se detectó la repetición de contenidos comunes o no. Por otro lado, también se realizó un proceso de revisión para determinar si las unidades encajaban con las categorías determinadas.

#### **4.9 Conclusión del marco metodológico.**

En este capítulo se ha tratado de reflejar la metodología utilizada en el desarrollo del presente estudio. Para ellos se ha hecho evidencia la importancia del complemento que existe entre el método y la comprensión del fenómeno, en este caso el funcionamiento, procesos y prácticas colaborativas de una red escolar de establecimientos católicos en Chile, desde la perspectiva de sus rectores y coordinadores pedagógicos.

## V. RESULTADOS

A continuación, se presentan los datos obtenidos en cada uno de los objetivos del estudio, reuniendo informaciones obtenidas de los participantes por medio del *focus group* con los directivos de los siete centros educativos de la red, entrevistas a cuatro de los directivos (siendo dos directores y dos coordinadores pedagógicos). Además de cuatro observaciones de reunión de coordinación (dos de coordinadores pedagógicos y dos de directores de centros). Esta distribución de instrumentos y participantes ha llevado a tener cinco grupos de documentos. Para presentar los resultados, se han analizado los datos obtenidos teniendo en cuenta las dimensiones y códigos indicados en el marco metodológico y se han añadido códigos emergentes que ayudan a complementar la información que describe cada uno de los objetivos del estudio. La codificación resultante consta de ciento cuarenta y dos códigos.

Los resultados de este estudio se presentan por objetivo. En primer lugar, se muestran los resultados obtenidos sobre *el propósito y estructura de funcionamiento de la red en estudio*. En segundo lugar, se presentan *descripciones sobre las relaciones profesionales que existen al interior de la red*. En tercer lugar, *se describe los procesos y prácticas colaborativas que se realizan en la red*. En cuarto lugar, se presentan resultado del tipo de colaboración que caracteriza el funcionamiento de la red y en quinto lugar se presenta la *identificación de los aprendizajes que se han generado en la red*.

En el anexo 2 de resultados, se presenta información complementaria como: el número de códigos utilizados por cada rol y en cada código de cada objetivo (**Tablas 5-26 a la 5-27** y de la **Tabla 5-28 a la 5-32**) y gráficos de relaciones entre los diferentes códigos utilizados para cada objetivo (ver **Ilustración 1** a la **Ilustración 6**).

**5.1. Resultados del Objetivo 1: Identificar y describir el propósito y estructura de funcionamiento de la red.**

**Propósito Moral.**

**Dicha dimensión**, se refiere a la motivación del actor de la red a colaborar, basándose en valores compartidos con un fuerte enfoque en la equidad.

| Dimensión  | Sub-dimensiones      | Códigos                                       |
|------------|----------------------|---|
| Propósitos | Propósitos Morales   | Compromiso de los actores con la institución. |
|            |                      | Compromiso con los estudiantes                |
|            |                      | Interés de participación                      |
|            | Propósitos de la red | Finalidad de la red                           |
|            |                      | Igualdad de condiciones                       |
|            |                      | Establecer nexos de colaboración              |

Tabla 5- 1: Códigos establecidos para la dimensión Propósitos

Los directivos mencionan que actúan en la red, porque tienen un compromiso transversal con los estudiantes del centro donde ejercen sus labores, pero también con los demás colegas de trabajo, en este caso, con los profesores de su colegio. Este compromiso hace que participen activamente en actividades de la red, partiendo por las reuniones de coordinación. Recalcan que el compromiso con los estudiantes es el motivo central de todo. Por lo tanto, el participar de las reuniones de la red, les permite participar de las decisiones. Cuando se decide algo importante, sus colegios ganan y sus estudiantes ganan.

Por otro lado, también existe compromiso con la institución. Explicitan que buscan la mejora de esta y que los objetivos acordados en la reunión sean cumplidos. Se entregan por completo a la institución. Al respecto, los directivos mencionan:

*“También creemos, hablo no sé si por todos, que los estudiantes, son la razón de ser de lo que nosotros hacemos. Entonces vamos a las reuniones, enfrentamos (las reuniones) porque queremos lo mejor para ellos, no para nosotros, sino para nuestros estudiantes” (Dir.1:FG).*

*“Si hay que reconocer que aquí hay un cierto comprometimiento institucional... todos los que están aquí quieren la mejora, quisieran que a lo mejor los objetivos se cumplieran en el menor plazo o que estuviésemos dentro de los 100 (mejores colegios de*

*Chile) o estuviésemos ahí como siempre, yo creo que es como un sentir de todos, pero creo que hay un alto grado de profesionalismo, ética, frente a esta labor, como dice la C.P-1) ... Se supone que uno lo hace porque se siente libre, porque de partida uno cree, creer en lo que uno hace y lo que se está haciendo es lo mejor que se puede hacer, o estar dentro de lo mejor que se puede hacer y se puede mejorar...”(C.P-2:FG).*

En cuanto a los **propósitos de la red**, los directivos evidencian que están en la posibilidad de ofrecer igualdad de condiciones a todos los establecimientos. Dichos establecimientos tienen la misión de ofrecer una educación de calidad a sus estudiantes, independientemente del contexto en el que se encuentre el centro. Se queda plasmado en la afirmación del director 1:

*“Yo lo veo como una entrega de equidad. Que no tenga diferencia entre los colegios. Entonces los trabajos que se lleva a cabo como red, se entrega a todos por igual, no se hace distinción, o por recursos económicos, tipo de estudiantes o calidad profesional, sino que todo en igualdad y equidad” (Dir.1:FG).*

Por otro lado, otro propósito de la red está en establecer nexos de colaboración entre los directivos.

*“... Se da en torno a estas reuniones que uno puede establecer nexos de colaboración. Qué es lo que tienes tú, que es lo que usas, me compartes este material, en qué parte vas, si te ha resultado bien lo que estaba implementando” (C.P-2:FG).*

Otro propósito que mencionan los directivos es el estar *en* la vanguardia de los procesos educativos. Ellos mencionan que actualmente vivimos en constantes cambios, por lo tanto, es necesario estar juntos y tener una mirada más global de la educación. Se puede evidenciar en el discurso en la siguiente cita:

*“...el propósito es estar en la cabeza de los procesos educativos en general y en particular por áreas. Porque estamos viviendo en una época de muchos cambios, entonces se requiere una mirada más global que nos Oriente a los colegios. Este es un propósito. Estar en la cabeza y en la vanguardia” (C.P-1:E).*

## Construcción de bases para el trabajo en red

Esta dimensión hace referencia al nivel más básico para el inicio del trabajo en red.

| Dimensión            | Sub-dimensión                                | Códigos                                    |
|----------------------|--|--|
| Estructura de la red | Construcción de bases para el trabajo en red | Proceso histórico institucional            |
|                      |  | Elaboración de documentos institucionales. |
|                      |  | Establecimiento de roles                   |

Tabla 5- 2: Códigos establecidos para la subdimensión Construcción de bases para el trabajo en red.

Los actores de la red mencionan que, en un determinado tiempo, la red comenzó a dar sus primeros pasos para trabajar colaborativamente con los directivos. Se organizaba por comisiones por área, pero según ellos, eran trabajos aislados. Con el pasar del tiempo, dichas comisiones fueron agrupadas a lo que se conoce hoy. Se puede evidenciar en el diálogo de un directivo que ha participado de dicho proceso en sus orígenes.

*“Antiguamente había comisiones, pero comisiones aisladas. Recuerdo que había una comisión de Innovación... Había otra comisión de Educación otra de pastoral. Se dio la necesidad de tener un organismo que de alguna manera pudiese agrupar a todas...Desde esta mirada, nosotros teníamos a cargo el área de convivencia, que era la inspectoría en este momento. Los inspectores siempre sentíamos que eran tierra de nadie. Pastoral y pedagógico...” (Dir.3:E).*

Un momento importante que ha tenido la red en su historia, según relato de los directivos, fue una comisión de trabajo, entre los propios directivos de su época, que estableció las bases de funcionamiento en **documentos institucionales** como el proyecto pedagógico y el plan de pastoral, entre otros. Los directivos que aún se encuentran trabajando actualmente en la institución, manifiestan con mucho fervor lo importante que se sienten en haber participado de dicha instancia, ya que, según su apreciación, fueron los momentos más productivos que ha tenido la red. Vale resaltar que estos documentos todavía siguen vigentes en la institución.

*“Desde mi mirada, fue muy positivo, porque esta fue la época más productiva del secretariado como equipo de trabajo. En esta época surgieron los proyectos que hasta hoy están en vigencia. El proyecto pedagógico curricular, el de pastoral, el proyecto educativo evangelizador. Sacamos documentos, marcos que tenía*

*sus principios y después los colegios tenían que adaptar de acuerdo con su realidad y hacerlos suyos para que pudiesen operacionalizar. Además, viene toda esta época que tuvimos que hacer los programas propios que esto parte del año 90 y tanto. Por lo tanto, se necesitaba gente muy dispuesta” C.P-1:E).*

Actualmente la institución tiene un modelo de funcionamiento y una estructura que da sustento al quehacer de esta. Los directivos mencionan que por más que la misma funcione, no se explicitan los roles de las personas que la coordinan. Según entrevista a un directivo, dicha estructura no es declarada a los demás actores de la red. Pero, a la vez, es más clara que tiempos anteriores y se identifican las responsabilidades que tienen determinadas personas.

*“...de acuerdo con mi experiencia que llevo como rector, esta estructura es mucho más clara que anteriormente. Hay una distribución de roles entre ellos, muy bien clarificado quien está a cargo de qué. Pero no sé si son tan proactivos. Proactivo para mi significa anteceder frente a las cosas. Veo sí una distribución de roles y funciones, pero no declarada...” (Dir.3:E).*

### **Hacer operativa la red**

Esta dimensión, *hacer operativa la red*, corresponde al nivel intermedio de articulación de la red (programas, líderes, etc.).

| <b>Dimensión</b>            | <b>Sub-dimensión</b>          | <b>Códigos</b>                 |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| <b>Estructura de la red</b> | <b>Hacer operativa la red</b> | Proceso de constitución de red |
|                             |                               | Liderazgo positivo en la red   |

Tabla 5- 3: Códigos establecidos para la subdimensión Hacer operativa la red.

Para colocar en marcha algunos procesos interesantes en la red, el liderazgo positivo que impulsan los hermanos (religiosos impulsores de la red), es fundamental. Los mismos, han sido un soporte en la proyección a largo plazo de la institución, no obstante, esto conlleva a una sobrecarga de trabajo. Se puede constatar en el discurso del directivo entrevistado.

*“...hay algunos procesos que hay que acompañar, entonces el Hermano viene de alguna manera a apoyar esos procesos o a gestionarlo y yo creo que en eso el rol ha sido*

*importante porque ha logrado sostener la red a pesar de las dificultades que se podrían haber generado con los cambios, con las modificaciones que ha sufrido el distrito, la misma red en Chile que ha sufrido grandes cambios. Entonces ha sido un rol positivo, si con excesiva carga de trabajo, lo que pide una mirada más de proyección, más de largo plazo, porque cuesta de alguna manera consensuar procesos a largo plazo...”(Dir.3:E).*

Se percibe que la red ha enfrentado a grandes desafíos a lo largo de su historia en el país, sin embargo, se encuentra todavía en un proceso inicial de operatividad. Los directivos mencionan que de a poco se está potenciando la colaboración entre los actores por medio del compartir algunos recursos, como las planificaciones de clases y las planificaciones estratégicas. Manifiestan que aún dependen de la central y que muchas veces los directivos no colaboran con iniciativa propia.

*“... todavía estamos en un proceso para constituirmos como una red... colaboramos con cosas básicas como el compartir materiales, en esto estamos. Estamos muy centrados en la casa central aún, con los temas de planificaciones, de clases, planificaciones estratégicas, evaluación con la mirada de un análisis de datos. Pero a nivel de coordinación pedagógica aún falta aprender a colaborar más, pero están las instancias, como las reuniones de coordinación que construimos proyectos comunes, como reglamentos de evaluación y protocolos...” (C.P.1:E).*

### **Hacer eficaz la red.**

Esta dimensión hace referencia a la dinamización, concreción y ejecución de la red.

| <b>Dimensión</b>            | <b>Sub-dimensión</b>       | <b>Códigos</b>                   |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| <b>Estructura de la red</b> | <b>Hacer eficaz la red</b> | Lineamientos institucionales     |
|                             |                            | Logro de propósitos planificados |

Tabla 5- 4: Códigos establecidos para la subdimensión Hacer eficaz la red.

Según narraciones, la red está logrando sus objetivos por medio del trabajo conjunto que se está llevando a cabo con los colegios. Se está trabajando para lograr las orientaciones comunes acordadas en las reuniones de coordinación.

*“...siempre digo a mis profesores, cuando vamos al aula a hacer clase, a acompañarlos, que les acompaño no 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.1: FG).

Por otro lado, para que la red sea eficaz, en las reuniones de coordinación, las conducciones de estas son eficientes con la intención de cumplir con todos los temas propuestos en la tabla. El coordinador es el responsable de conducir y establecer acuerdos siguiendo las temáticas de la tabla, por medio de revisión de los avances de los proyectos que están siendo implementados en los centros educativos teniendo como referencia los lineamientos institucionales.

*“La estrategia de cumplir los tiempos destinados a cada tema. (Observación, primera reunión de coordinadores pedagógicos)*

*El coordinador central va coordinando y conduciendo el diálogo y acuerdos que se llegaran”. (Observación, primera reunión de coordinadores pedagógicos).*

### **Reuniones de coordinación**

Esta dimensión hace referencia, a la instancia que tiene la red para permitir diversos procesos en su interior.

| <b>Dimensión</b>            | <b>Sub-dimensión</b>             | <b>Códigos</b>                            |
|-----------------------------|----------------------------------|---|
| <b>Estructura de la red</b> | <b>Reuniones de coordinación</b> | Modalidad de reuniones                    |
|                             |                                  | Funcionamiento de las reuniones           |
|                             |                                  | Finalidad de las reuniones                |
|                             |                                  | Levantamiento de temáticas                |
|                             |                                  | Dispositivo de organización del trabajo   |
|                             |                                  | Participación de los directivos en la red |
|                             |                                  | Satisfacción modalidad de trabajo         |
|                             |                                  | Organización de las reuniones             |
|                             |                                  | Reuniones extraordinarias                 |
|                             |                                  | Distribución de tareas                    |
| Establecimiento de acuerdos |                                  |   |

Tabla 5-6: Códigos que representa la subdimensión, reuniones de coordinación.

Los directivos mencionan que las reuniones tienen como finalidad orientar y establecer metas comunes para todos los colegios de la red, enfocando exclusivamente al aprendizaje de los estudiantes que asisten los colegios de la red.

*“El propósito es establecer metas comunes, orientaciones comunes para todos los colegios, donde sea la base común para que nosotros podamos ir bajando las informaciones, de lo que como red se decide que seamos, con objetivos, con metas comunes. Este es el propósito principal. Todo orientado desde mi área al aprendizaje de los estudiantes...” (C.P.6:E).*

Por otro lado, las reuniones, independientes de si son de coordinación pedagógica o de directores, se organizan de acuerdo con la tabla que el coordinador envía previamente a los invitados a dicha reunión, para que así lleguen preparados principalmente con las funciones que el coordinador ha distribuido. En efecto, tanto las observaciones de reuniones de directores como de los coordinadores pedagógicos, el coordinador central había enviado con antelación la tabla con los temas a ser tratados en dichas reuniones. Muchas de las temáticas eran comunes, tanto para la coordinación pedagógica como para los directores.

*“Si, hay un periodo en que se envía la tabla y uno ya viene preparado para la reunión...”(C.P.2:FG).*

La periodicidad de dichas reuniones depende de la programación del año, pero a veces se reúnen de forma extraordinaria dependiendo del emergente. La modalidad puede ser presencial o por video conferencias, de acuerdo con la especificidad de las temáticas.

*“Es una vez al mes de forma presencial o videoconferencia. Me parece que la periodicidad es adecuada y pensando también que hay algunos momentos del año donde se realizan reuniones más extensas de tiempo que permiten ver temas con más especificidad, con más detalle y poder conversarlos, dialogarlos...” (Dir.5: E).*

Para muchos directivos, la modalidad de trabajo acomoda, muchas veces son virtuales y otras son presenciales. Muchos mencionan que hay temáticas que no son necesarias estar presente para hacer acuerdos.

*“...A mí me acomoda la forma de trabajo. Por ejemplo: que una reunión sea virtual y la otra presencial. Hay temas que se pueden tocar en las reuniones virtuales, que son temas más de red, o sea, más de información, que se nos informa solamente, me gusta que sean virtuales, pero cuando son temas de capacitación entiendo que es necesario estar presencialmente” (C.P.6: E).*

En las reuniones fue posible percibir que las reflexiones y acuerdos planteados, son registrados por medio de actas redactadas en cada reunión. Luego reenviada a los actores participantes. Los directores son los únicos que tienen acceso a todas las actas de las demás reuniones, de coordinadores pedagógicos, pastoral, convivencia entre otras.

*“Las tareas son distribuidas de acuerdo con disponibilidad de cada participante, si es un evento que involucre a todos, como fue el caso del encuentro directivo de la red...” (observación, segunda reunión de directores).*

Los temas que se abordan en cada reunión son comunes para todos los colegios. Se entregan lineamientos para ser cumplidos en cada centro educativo. Pero, asimismo, surgen temas puntuales entre una reunión y otra para que sea ingresada como temática en la pauta para la próxima reunión. En las observaciones, tanto de directores como de coordinadores pedagógicos, fue posible comprobar dichas afirmaciones. Todos los actores se encontraban muy atentos, consultando las dudas de como se debiera implementar dichas propuestas en sus respectivos centros.

*“Son más bien temas comunes para todas las obras educativas. Son los lineamientos institucionales principalmente, para que cada obra educativa pueda bajar en su propia realidad...” (Dir.3:E).*

*“Y, además entran temas que son muy puntuales, pero son acordados de una reunión para la otra. Por ejemplo, nosotros vamos a ver el tema de la carrera docente, por ejemplo, este tema hemos tratados case todas las reuniones...” (Dir.4:FG).*

Os actores mencionan que, durante las reuniones, ocurren conflictos entre los actores ya que las exigencias desde la coordinación de la red establecen metas a los coordinadores pedagógicos que se sienten presionados. Luego de esto se establecen acuerdos debido a las realidades existentes de cada centro educativo. Algunos de estos conflictos fueron posibles ser observados en la segunda observación de reuniones de los coordinadores pedagógicos.

*“...en abril todos deben haber acompañado al 100% de sus docentes y resulta que en mi colegio no tiene la misma cantidad de personas que otro colegio. Entonces, claro cada uno tiene su mirada frente a esto de porque cumple y de porque no dicho requisito propuesto por la red, pero que muchas veces se visibiliza que las realidades son distintas, como es este caso, la cantidad de personas y allí si hay diferencias. No se nos cuestiona, pero sí provoca discusión y distintas opiniones...”(C.P.6:E)..*

*“...Entonces porque mejor que la transparencia para asumir que mi realidad no es la misma de esta persona, por lo tanto, llevo el 50% de acompañamiento realizado, Ah muy bien. Claro porque se entiende que el propósito no es cumplir con número, pero si cumplir que el acompañamiento se realice...”(C.P.6:E).*

Los directivos hacen saber que hay instancias que participan de forma efectiva en la red, mencionan que han llevado necesidades locales para las reuniones, después llegaron en un consenso y organizaron la reunión siguiente. Se percibe que la red pasa por un proceso interesante debido a la mayor participación de sus actores, puesto que pasaron de una etapa de hacer tareas y hoy se reflexiona del por qué esta tarea es importante para mi colegio o para la red y esta reflexión se hace en conjunto, con los directivos.

*“Siento que esto es una maduración en el proceso para llegar a la red. Porque en el principio era solo tareas. Me recuerdo que nosotros llegábamos agobiados con las tareas que debíamos entregar y ahora ya no porque ahora hay más reflexión hay más formación para la construcción de instrumentos, por lo tanto, es distinto” (Dir.1:FG).*

*“Hay un punto final del temario que dice varios, en que siempre se recoge la información individual para tratar. Por lo tanto, siempre está la libertad de que uno puede plantear. Son temas que el equipo de animación recoge para tratar en la otra reunión, luego una semana antes el equipo de animación es quién envía la tabla, así uno*

*ya viene preparado sobre la temática, si no hiciera esto sería puro improvisación” (Dir.5:FG).*

### **Organización de la red.**

Esta dimensión hace referencia como está organizada la red, sus coordinadores, los programas y temáticas relevantes.

| <b>Dimensión</b>            | <b>Sub-dimensión</b>          | <b>Códigos</b>           |
|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| <b>Estructura de la red</b> | <b>Organización de la red</b> | Organización de la red   |
|                             |                               | Programación de la red   |
|                             |                               | Temáticas de corto plazo |

Tabla 5-7: Códigos que explicitan la subdimensión organización de la red.

Los directivos evidencian, a partir de sus perspectivas, como está organizada la red. Básicamente se resume que la misma tiene tres coordinadores centrales, que actúan en áreas diferentes y que, de alguna forma, animan a los directivos de los colegios. En las observaciones de las reuniones, se percibió que la que participan los directores estaban los tres coordinadores presentes, con sus tiempos de participación. En la reunión de coordinadores pedagógicos, solo estaba presente el coordinador del área pedagógica de la red.

*“La red en sí está constituida por los directores, los coordinadores pedagógicos, Coordinadores de pastoral y a nivel central, están tres coordinadores. Se reúnen en fechas determinadas por un calendario anual, elaborado por el coordinador central y compartido con todos en principio de cada año. Para cada reunión o evento que involucra los integrantes de la red, se designa funciones a las personas, que pueden ser conversadas, así como también designadas por el coordinador central, como es el caso de las oraciones y toma de actas de cada reunión” (observación, Segunda de reunión de directores).*

La red tiene un cronograma de reuniones preparado con mucha antelación, nada de improvisación. Esto sirve para que los directivos se ordenen en función de dicha programación. La agenda es compartida con todos los integrantes directivos de los centros escolares.

*“La red tiene un calendario de reuniones programada y enviada al término del año anterior y se comparte con todos los directivos de los colegios y a partir de esta*

*organización se cumple dichas fechas” (Observación, segunda reunión de coordinadores pedagógicos).*

*“La red tiene una programación anual, de visita a colegios, calendario de reuniones, y actividades puntuales que involucran a todas las comunidades educativas, como: Encuentro de jóvenes, formación profesores, etc....” (Observación, primera reunión de directores).*

Los directivos mencionan que las temáticas que se llevan a cabo no responden a una estrategia institucional a largo plazo. De acuerdo con las observaciones de reuniones, las temáticas eran más bien de corto plazo, como discusiones sobre como los profesores deberían elaborar los informes de personalidad de los estudiantes y el esfuerzo para las correcciones sobre lo que escribían cada profesor.

*“Todo lo que se hace es un poco lento, se ha caminado en solucionar quizás la necesidad de en lo que deberíamos avanzar, sino más en necesidades emergentes. Lo que nos falta perfil a más a corto y largo plazo” (C.P.2:FG).*

### **Gobernanza de la red**

En esta dimensión hace referencia a la coordinación estable con el fin de que los cambios sean comunes.

| <b>Dimensión</b>            | <b>Sub-dimensión</b>        | <b>Códigos</b>               |
|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------|
| <b>Estructura de la red</b> | <b>Gobernanza de la red</b> | Rol del coordinador          |
|                             |                             | Toma de decisiones en la red |

Tabla 5-8: se evidencia los que explicitan la dimensión.

El coordinador ejecutivo cumple varias tareas dentro de la red y una de ellas es convocar y coordinar las diversas reuniones de la red. En las observaciones de reuniones, se percibe que dialoga, opina e invita a la reflexión de los puntos centrales a ser acordados para luego establecer lineamientos para la red. Busca mediar conflictos de ideas de una forma muy política para que todos queden satisfechos y que exista la impresión que nadie salió desfavorecido de dicha reunión. Por otro lado, también aclara dudas, resalta las políticas y lineamientos institucionales, gestionando los procesos para que los

objetivos institucionales sean cumplidos, acompaña de cerca las implementaciones en los colegios, por medio de las visitas programadas para el año. En fin, es el encargado de convocar, supervisar y animar tanto las personas como los procesos que se llevan a cabo dentro de cada obra educativa de la red.

*“...a mi percepción el rol del coordinador está enfocado en la gestión de procesos para que se puedan cumplir las metas institucionales, llevar adelante la animación de aquellos, de estructurar tiempos, de evaluarlos también (en menor medida, pero también de evaluarlos) y de acompañar lo particular de cada obra educativa, hay espacio para eso, para ver si se está cumpliendo. Otro de los elementos positivos yo creo que es gestionar de alguna manera los datos disponibles para tener una mirada de red, no solo la particular sino tener una mirada como institución” (Dir.5:FG).*

*“Coordinar los proyectos, acompañar, gestionar y facilitar procesos principalmente a nosotros los coordinadores pedagógicos. Cuanto, a mi opinión, cuanto, al coordinador, pienso que él tiene un rol muy importante ya que tiene que acompañar todos los colegios. De alguna manera nos orienta en el sentido de ayuda. Esto conlleva a tener un rol muy importante dentro de la organización” ... (C.P.6:E).*

Por otro lado también, la coordinación de la red es quien toma las decisiones más relevantes y en muchos casos sin llevar en consideración los contextos locales de cada colegio. En las observaciones de reuniones, tanto de directores como de coordinadores pedagógicos, el coordinador es quien distribuye tareas, grupos de trabajo, gran parte de las temáticas de las reuniones.

*“Creo que son ellos que toman estas decisiones y están estos grandes temas, la planificación estratégica. Ellos toman la decisión...” (Dir.3:E).*

*“La decisión de trabajar estos temas en la reunión fue del coordinador central, por medio de un correo enviado con 2 semanas de anterioridad...” (Observación, primera reunión de directores).*

Por lo tanto, a partir de las informaciones entregadas por los directivos, se puede concluir que los propósitos de la red son: ofrecer igualdad de condiciones para que los centros educativos puedan brindar una educación de calidad a sus estudiantes,

independientemente del contexto en el que se encuentre el centro; Establecer nexos de colaboración entre los directivos de la red y estar en la vanguardia de los procesos educativos ya que vivimos en constantes cambios. Cuanto, a la estructura de funcionamiento de la red, se puede evidenciar que existen tres coordinadores centrales que se ocupan de toda la organización de la red, principalmente, preparar las reuniones de coordinación, instancia esta que participan los directivos de las escuelas, preparar en conjunto con los directivos la programación anual de la red y tomar decisiones importantes en los ámbitos pedagógicos y pastorales. Los directivos tienen la función de ser puente entre colegio y la red por medio de las reuniones de coordinación y liderando los procesos en los centros escolares.

**5.2. Resultados del Objetivo 2: Describir las relaciones profesionales que existen al interior de la red.**

**Densidad de la red.**

Esta dimensión hace referencia a cuantas personas, o participantes que se involucran en la red por medio de la participación de las reuniones.

| Dimensiones          | Códigos                          |
|----------------------|----------------------------------|
| Densidades de la red | Participación de algunos agentes |

Tabla 5-9: se da a conocer código referente a la dimensión.

En la dimensión densidades de la red, en las reuniones observadas, no participan nuevos agentes ya que el equipo está determinado con los actores pertenecientes a los equipos directivos locales.

*“...no participan integrantes nuevos en dichas reuniones, a no ser que un coordinador pedagógico sea reemplazado por alguien en su respectivo colegio. Las reuniones no se integran personas nuevas. Siempre son las mismas personas. Pero va depender de la citación que se recibe desde la casa central”.* (Observación, primera reunión de coordinadores pedagógicos).

## Voluntarismo y coerción

Esta dimensión hace referencia a como fue el proceso para llevar a cabo un trabajo más articulado entre los establecimientos de la red.

| Dimensiones             | Códigos                           |
|-------------------------|-----------------------------------|
| Voluntarismo y coerción | Referencia de otras instituciones |
|                         | Necesidad de trabajar en red hoy  |

Tabla 5-10, se presenta los códigos referentes a la dimensión.

Según los directivos todo comenzó con observaciones de otras instituciones, y luego se tomó la decisión de ir modificando la forma de trabajo.

*“Nosotros no fuimos los primeros que partimos trabajando de forma sistémica. Partieron otras instituciones, Miramos estas experiencias, bueno, nos organizamos para responder de otra manera...” (Dir.3: E).*

Los directivos desconocen la forma que la institución tomó la decisión de llevar a cabo el trabajo en red. Pero a la vez, reconocen que es una necesidad de organizarse, es un tema global y como la institución tiene vínculo con la red de colegios en Brasil, se ha visto la necesidad de buscar una aproximación y tener una mirada común, para responder a los cambios sociales y tener un lineamiento común con identidad propia.

*“No tengo la certeza, que haya nacido de los propios colegios. Si antes había como comisiones, se hacían cosas comunes, pero algo así como formal, estructurado, creo que no nace de los colegios...” (Dir.3: E).*

*“¿Por qué una red? Por qué no un trabajo por separado, parcelado. Pero claro, en el fondo hay una necesidad de asegurar un poco la misión que viene de la congregación a nivel mundial...” (C.P.4: FG).*

## Relaciones de poder

En esta dimensión hace referencia a las relaciones profesionales existentes dentro de la red.

| Dimensiones         | Códigos   |
|---------------------|---|
| Relaciones de poder | Toma de decisiones                                    |
|                     | Decisión local distinta del lineamiento institucional |
|                     | Conflicto con el coordinador de la red                |
|                     | Coaliciones   |

Tabla 5- 5: Códigos establecidos para la dimensión "Relaciones de poder" del objetivo 2.

En las relaciones de poder, se percibe que el efecto no ocurre entre los actores de la red que son de diferentes centros, pero sí entre los directivos de los colegios con el coordinador de la red, generando en todo caso, conflictos con el mismo, pues hay posturas diferentes frente a algunas temáticas, como se puede evidenciar en el discurso de un coordinador pedagógico.

*“De hecho, la última vez me molesté. Le dije no hablo más sobre este tema porque al parecer no me están escuchando. Entonces me dijeron: al parecer tu colegio, en este tema de Inglés, tiene una mirada diferente de los demás, porque mi postura ha sido inamovible pues no quiero que el inglés incida en la promoción al menos de primero a cuarto básico...” (C.P.1:E).*

Por otro lado también, los actores de la red mencionan que la toma de decisiones se hace desde la coordinación central, sin mucha participación de los directivos, como se puede demostrar por medio de las informaciones entregadas por el directivo entrevistado.

*“En cuanto al nivel de participación que se tiene, es a nivel principalmente informativo, de reflexión, no a nivel tan directivo de tomas de decisiones de la red, ya, es más bien a nivel consultivo, de trabajo compartido, pero no a nivel de toma de decisiones. Se toman algunas, pero no es la generalidad ni es lo común...” (Dir.5:E).*

No obstante, los directivos comentan que en algunas ocasiones se organizaron para defender algunas ideas que no eran compartidas por el coordinador de la red durante la

reunión de coordinación. Se muestra aquí, los intereses de parte de algunos integrantes de la red.

*“Además, te confieso que incluso ya hicimos causas comunes para pelear frente a la organización por cosas que para nosotros era muy importante. Por ejemplo, en este equipo de rectores hay colegios privados, particulares subvencionados y los que tenemos colegios que reciben bastante plata de la subvención SEP. Entonces nos hemos puesto de acuerdo algunas veces, así explícitamente con la Escuela S.L. para “paliar” algunas cosas, para hacer prevalecer frente al coordinador, mire nos pusimos de acuerdo con estos parámetros y no de la generalidad. No nos ha resultado mucho, pero hemos intentado (rizas)...” (Dir.3:E).*

Los directivos comentan en **relación con los conflictos** que ocurren entre directivos y el coordinador de la red durante las reuniones. Se percibe que muchas veces hay una tensión debido a que el coordinador desea que las cosas funcionen de una forma y algunos directivos quieren otra.

*“Peleé fuertemente con el coordinador ya que nunca hemos puesto en la mesa que dichas asignaturas se uniesen (música y artes). Entonces hay situaciones que a mí en particular me sorprende. Está bien que desde a nivel central nos pongan lineamientos, pero hay que llevar en consideración la realidad de cada colegio” (C.P.1:E).*

### **Confianza**

En la siguiente dimensión se presenta las relaciones de confianza presentes entre los actores de la red.

| Dimensiones      | Códigos                                |
|------------------|--|
| <b>Confianza</b> | Apertura a otros agentes               |
|                  | Integración al grupo                   |
|                  | Integración entre actores              |
|                  | Vínculos entre los actores             |
|                  | Relaciones horizontales y de confianza |

Tabla 5-24: Códigos establecidos para la dimensión "Confianza" del objetivo 2.

Se percibe que los actores de la red manifiestan actitud de apertura en relación con las ideas y reflexiones que portan los demás integrantes de la reunión, como se puede

evidenciar en la cita de abajo, de acuerdo con observaciones de las reuniones, tanto de coordinadores pedagógicos como de directores.

*“Se percibe que en todo lo que plantea la otra persona, hay un interés en escuchar y de dialogar. No se percibe un rechazo. Se percibe mucho respeto y aceptación...”* (observación, primera reunión de directores).

En las observaciones de reuniones, se percibe la disposición e interés por los planteamientos de los demás colegas, tanto en la reunión de coordinadores pedagógicos, como la de los directores. Se observa un trato amable, respetuoso y se refleja una disposición de los participants por escucharse entre si, lo que es posible interpretar como que existe un interés entre los participantes por los temas que son expuestos por sus pares.

En esta perspectiva, cuando se integra un actor nuevo al equipo, se genera una relación de acogida y de ayuda mutua para que la persona se sienta a gusto en el equipo. Las personas con más experiencia buscan apoyar al novel para que el mismo pueda sentirse integrado y que el se sienta importante, siendo un aporte. Se puede evidenciar con las informaciones entregadas por un coordinador pedagógico recién incorporado al equipo de coordinación.

*“Bueno, yo me he integrado al equipo de coordinadores pedagógicos el año pasado (2017), ha sido una muy buena experiencia, primero por el apoyo y por la acogida. Pues uno cuando ingresa a un grupo que está afiatado, que tiene años de experiencia, eh claro, uno se siente extraño en principio. Pero ya me siento parte, ya me conocen bastante bien, he tratado de ser un aporte y claro he sido ajustada, pues claro un grupo que ya lleva bastante tiempo cuesta mucho entrar y siento que esto no me ha pasado, todo, por el contrario, es un grupo muy humano, nos escuchamos, pero también decimos nuestras diferencias. Las reuniones son así, esto nos permite crecer. Esto es lo que yo percibo de nuestra relación”* (C.P-3:FG).

Las reuniones presenciales a nivel central sirven para que los directivos puedan crear vínculos que van más allá del trabajo propiamente tal, ya que se comparten cosas personales, experiencias personales exitosas en cuanto a la ejecución de tareas.

*“No solamente trabajar, sino esto de compartir, almorzar, de verse, es enriquecedor finalmente porque uno también se nutre de lo que se está pasando afuera en las otras escuelas. Y esto es valioso y cada vez que hemos tenido reunión hemos sido capaces de valorar...(C.P.4:FG).*

Los directivos comentan que el ambiente de trabajo que se genera en las reuniones de coordinación es grato y sirven para generar lazos de confianza entre los actores de la red, saber cómo se encuentra la otra persona y compartir temas que no tiene que ver solamente con trabajo. Por otro lado, la participación de cada uno es muy significativa con críticas constructivas que favorecen el trabajo armónico y que cada uno se enriquece con la experiencia del colega. Dichas informaciones son corroboradas, tanto en las reuniones de coordinadores pedagógicos como en las de los directores.

*“...las relaciones son bien horizontales, de confianza..” (C.P.6:E).*

*“Las relaciones son muy buenas. Siempre de mucha participación, de críticas constructivas también. Son personas también que no toman la crítica que están distribuyendo a mí, pero una crítica siempre aportando a la construcción tanto de la persona cuanto de la red. Entonces es un espacio bien grato ya que uno tiene libertad para decir, por lo menos yo, que soy bastante crítica, puedo decir o que siento, lo que creo en este momento” (C.P.1:E).*

## **Responsabilidad**

En esta dimensión, los directivos mencionan como se sienten trabajando en la red y como esto influye en las relaciones entre ellos y en la red.

| Dimensiones     | Códigos                 |
|-----------------|-------------------------|
| Responsabilidad | Valoración hacia su rol |
|                 | Sentido de pertenencia  |

Tabla 5- 6: Códigos establecidos para la dimensión "Responsabilidad" del objetivo 2.

Los directivos presentan una valoración muy positiva en relación con el rol que cumplen dentro de la institución. Según entrevista, ellos consideran que son el puente de comunicación importante entre la red y los centros educativos.

*“Yo considero que el rol de nosotros es súper importante porque nosotros somos la comunicación que tiene la red con los colegios. Somos el altavoz que tiene la red para la construcción de cosas...” (C.P.6:E).*

Los directivos comentan que tienen un sentido de responsabilidad en participar de las reuniones de la red, ya que sienten que son los responsables de hacer que las prioridades de la red se efectúen en sus colegios. Se sienten responsables por los logros de la institución y que están a cargo de los profesores y estudiantes de su colegio. Presentan un sentido de pertenecía a la institución.

*“Hay un sentido de pertenencia. Si, muchas veces algunos de nosotros han llegado enfermos, con resfriado, con muchas cosas. Se percibe que nos interesa.” (Dir.2:FG).*

Por lo tanto, se puede evidenciar que entre los actores de la red existe una relación sólida de responsabilidad y respeto. Se permite establecer relaciones de confianza posibilitando el planteamiento de ideas que serán reflexionadas entre todos. Pero a la vez, existe conflictos entre directivos y coordinación de la red; Se puede visualizar que los directivos buscan tener más autonomía en sus trabajos locales y esta búsqueda genera tensiones, ya que gran parte de las decisiones son tomadas a nivel central.

### 5.3. Resultados del Objetivo 3.: Describir los procesos y prácticas colaborativas que se realizan en la red.

#### Proceso colaborativo

En esta dimensión se da a conocer cuáles son los procesos de colaboración que existen entre los directivos y que impactan en la red.

| Dimensiones             | Códigos                                    |
|-------------------------|--|
| El proceso colaborativo | Establecimiento de acuerdos                |
|                         | Herramientas tecnológicas                  |
|                         | Instancias de búsqueda de apoyo de la red. |
|                         | Temáticas del colegio hacia la red.        |
|                         | Proceso de maduración                      |
|                         | Intervención en las reuniones              |
|                         | Vínculos de colaboración                   |
|                         | Cultura colaborativa                       |

Tabla 5-15, se presenta la dimensión con sus respectivos códigos.

En 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 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 aprendan de la misma.

*“el SIMCE es nuestra comparación en la red, pero también hay que llevar en consideración los diferentes contextos, pues aquí tenemos colegios que son particulares pagados, subvencionados y colegios gratuitos, todos con diferentes realidades. Dentro de todo igual hay una práctica de comparación pero que considera nuestra realidad local” (C.P.6:E).*

*“hay una presión, pero siempre se lleva en consideración las distintas realidades. Pero claro donde se genera los nudos, porque son distintas opiniones y que nosotros conversamos y claro es normal que uno comienza a sentirse presionado al ver que otro expuso, por ejemplo, que ya lleva el 100% de acompañamiento docente en su colegio y claro, uno se siente presionado pues todavía no he cumplido con esto” (C.P.6:E).*

Los directivos mencionan que la red ha avanzado, sienten que se están adaptando al uso de las herramientas tecnológicas como forma de apoyo al trabajo que realizan. Mencionan que pueden recurrir a las informaciones y acuerdos de estas en el momento que quieran, ya que el tiempo de las reuniones se hace muy corto, por lo tanto, pueden verificar los acuerdos en las plataformas digitales.

*“Otra herramienta importante es que todo hoy está en Google Drive, que uno puede abrir todos los materiales tratados en las reuniones, porque aquí a veces lo vemos todo muy rápido, pero después se puede retomar”* (C.P-2:FG).

*“Hasta aquí percibo que ha evolucionado mucho porque estamos trabajando además con tecnología, como el Google Drive, donde todos tenemos acceso a la información, esto ayuda mucho porque cuando uno necesita hacer alguna acción dentro del colegio, uno puede mirar siempre las propuestas de la red y no sentirse como una isla, y si como parte de”* (C.P.6:E)..

Los directivos también resaltan que la tecnología está transformando la participación en las reuniones ya que se realizan reuniones virtuales. Muchos mencionan que hay temáticas que no son necesarias estar presente para hacer acuerdos.

*“A mí me acomoda la forma de trabajo. Por ejemplo: que una reunión sea virtual y la otra presencial. Hay temas que se pueden tocar en las reuniones virtuales, que son temas más de red, o sea, más de información, que se nos informa solamente, me gusta que sean virtuales, pero cuando son temas de capacitación entiendo que es necesario estar presencialmente”* (C.P.6:E).

Se da a conocer también que la red ofrece apoyo a los directivos en sus respectivas escuelas. Hay actores que buscan la red cuando necesitan apoyos que generalmente son temas netamente académicos, formación de profesores, pero también temas legales.

*“...en el plano de la formación de profesores. Imaginando que queremos iniciar un proceso formativo, uno recurre a la red para plantear líneas temáticas y si van acorde a los lineamientos de la institución. También para poder seleccionar a los profesores que van a acompañar la formación a la obra educativa. También uno recurre frente a situaciones legales, la consulta de carácter laboral también, administrativo”* (Dir.5: E).

Otro directivo menciona que poco busca apoyo de parte de la red. A veces, busca por temas muy puntuales en cosas operativas, que sabe que solicitarán una rendición de cuentas.

*“No los busco. Mira al equipo de animación nada, solamente en cosas operativas”  
(Dir.3: E).*

En las reuniones de coordinación se percibe que los coordinadores pedagógicos llevan temáticas como las debilidades que enfrentan en sus colegios, asimismo, temáticas de parte de los docentes que, en muchos casos, fuerzan al coordinador pedagógico a invertir mucho más tiempo revisando, corrigiendo materiales y no tanto monitoreando el aprendizaje de los estudiantes. Se comparte también en las reuniones, estrategias de como los profesores logren cumplir de forma más efectiva sus labores administrativas.

*“Comparten preocupaciones de que los profesores jefes deben hacer de la mejor forma sus labores en relación con los informes. Se comparten los diversos errores cometidos por dichos profesores en sus colegios” (Segunda observación, reunión coordinadores pedagógicos).*

*“Se abordan temas más de la práctica, instrucciones que se deben llevar a cabo dentro de los colegios. Hay una discusión de como los profesores pueden cumplir con su actividad administrativa de manera rápida y eficiente” (Segunda observación, reunión coordinadores pedagógicos).*

La red ha pasado por un proceso de maduración. Los directivos mencionan que al principio del trabajo sistémico en red, se reunían para ejecutar tareas, hoy se juntan para reflexionar qué impacto tendrá dicha tarea en los demás integrantes de la red, sea alumnos, profesores, padres, etc. Por lo tanto, los directivos se sienten más comprometidos pues hay un sentido profundo que aporta a la formación de personas, sienten que en esto la red ha avanzado.

*“Se ha ido pasando mucho del 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... desde un principio 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 fuimos avanzando” (Dir.4: FG).*

La relación de confianza que existe entre los coordinadores pedagógicos y de directores facilita que las intervenciones sean precisas y acorde a la temática propuesta en la tabla. Es posible darse cuenta de la capacidad de reflexión profunda y al mismo tiempo compromiso y respeto por la intervención de la otra persona.

*“Se percibe que las intervenciones son más bien constructivas y todos están apuntando con el propósito presentado por el coordinador de la red. En cuanto unos dialogan, otros escuchan y toman apuntes. No se percibe resistencia por parte de los integrantes” (Segunda observación, reunión de coordinadores pedagógicos).*

*“Las participaciones son siempre en un clima de capacidad de escucha, de compromisos y de respeto. No se percibe un comentario que sea destructivo con lo que se está tratando en la reunión” (Primera observación, reunión de directores).*

La organización tiene momentos como las reuniones que permiten que los agentes establezcan vínculos de colaboración, en que las personas comparten sus experiencias y materiales para que el éxito esté en todas las escuelas.

*“Si se da entorno a estas reuniones que uno puede establecer nexos de colaboración. Qué es lo que tienes tú, que es lo que usas, me compartes este material, en qué parte vas, si te ha resultado bien esta estrategia que estabas implementando” (C.P.2FG).*

*“... en este sentido yo creo que mientras mayor acuerdo tengamos en las formas de hacer, cuando nos reunimos y vamos a analizar las situaciones puntuales es cuando tenemos elementos que nos permiten ese diálogo” (C.P.1: FG).*

### Prácticas colaborativas.

Esta dimensión presenta cuáles son las prácticas colaborativas que existen entre los actores de la red.

| Dimensiones             | Códigos emergentes   |
|-------------------------|--|
| Prácticas colaborativas | Compartir instrumentos evaluativos                         |
|                         | Comparación de resultados SIMCE                            |
|                         | Compartir prácticas efectivas                              |
|                         | Compartir temas tabús                                      |
|                         | Transferencia de colaboración de red a comunidad educativa |

Tabla 5- 7: Códigos establecidos para la dimensión "Prácticas colaborativas".

La red tiene momentos como las reuniones que permiten que los agentes establezcan nexos de colaboración, compartan sus experiencias y materiales para que el éxito esté en todas las escuelas. Los directivos explican que “comparten prácticas efectivas”, “instrumentos de evaluación”, “comparten temas que antes era considerado como tabús entre directivos”, “comparten responsabilidades” y “Transferencia de colaboración de red a comunidad educativa”. Se menciona que el tema del sello que llevan como agentes de la red es colaborar entre sí.

*“Muchas veces compartimos materiales, o sea, en los procesos y en las dinámicas que todos los profesores están siempre buscando cosas, como las evaluaciones, pruebas o del proceso que estamos haciendo” (C.P.2FG).*

*“Bueno, yo veo que se comparte los temas que más nos convoca y esto nos lleva a comunicarnos, tiene que ver con SIMCE, para poder compartir material. Porque todos estamos en la búsqueda de la mejora de resultados y logros. Creo que es un tema que nos convoca y otro es lo legal como ya he dicho. Pero por lo general nos apoyamos en esto” (C.P.1:FG).*

Los directivos, durante las reuniones de la red, comparten prácticas efectivas de sus respectivos colegios, que, en muchos casos, se tornan lineamientos para la red.

*“La idea es como encontrar un colegio que está 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).*

*“...el tema de la planificación estratégica que estamos ahora partió en un colegio. 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” (Dir.3:E).*

Durante la historia de existencia de la red había temas que eran tratados por separado, eran temas tabús. Cuando se mencionan temas tabús, hace referencia al tema económico que de a poco se está integrando en las reuniones de directores. Algún tiempo atrás, no era tema de la agenda de los directores y con las reuniones de coordinación se ha transparentado esta temática.

*“...yo creo que sí estamos más democráticos. Porque antes sí que era más impositivo. Ahora nosotros podemos entregar nuestras opiniones sin tener miedo. Como alguien dijo por allí, ustedes sugieren y nosotros decidimos (risas). Pero por lo menos se da este espacio donde uno puede conversar y ver temas que en algunos momentos fueron tabús. Yo creo que en esto la red ha madurado y hemos avanzado. Nosotros también hemos crecido en esto” Dir.1: FG).*

La red ha avanzado en la visión de trabajar colaborativamente. Los directivos mencionan que hay un intento y existe esta intención, y se transfiere a los profesores y estudiantes.

*“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 harto, 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).*

En síntesis, los directivos sienten que la red ha avanzado en varios aspectos, entre ellos, abordar los temas económicos de cada centro educativo. Según los actores, dicha temática era desconocida por ellos, desde hasta hace poco tiempo. A la vez, pueden opinar frente a decisiones institucionales sin los temores que sentían anteriormente. Por otro lado, cuanto a las prácticas colaborativas, es posible destacar que, entre los directivos, existe una visión de trabajo colaborativo. En las reuniones de coordinación, presentan los resultados de sus trabajos locales, permitiendo que los demás aprenden las

estrategias utilizadas y que también puedan implementar en sus respectivos centros. Dichas prácticas son utilizadas como estrategia, principalmente por los coordinadores pedagógicos, cuando presentan sus resultados en las evaluaciones SIMCE. En síntesis, las prácticas colaborativas se resumen en: comparación de resultados de evaluaciones externas para buscar estrategias comunes, practicas pedagógicas locales, trabajos administrativos de los profesores.

#### **5.4. Resultados del Objetivo 4: Identificar el tipo de colaboración que caracteriza el funcionamiento de la red.**

##### **Trabajo conjunto.**

En esta dimensión se identifica el tipo de colaboración que existe entre los actores de la red y las contribuciones para el éxito tanto en su propio trabajo como en el de los demás.

| Dimensiones      | Códigos                    |
|------------------|----------------------------|
| Trabajo conjunto | Colaboración entre actores |

Tabla 5- 8: códigos establecidos para la dimensión "Trabajo conjunto".

En la medida en que los directivos comparten entre sí, se dan cuenta que las temáticas y problemáticas que viven en sus escuelas son las mismas, por lo tanto, a partir de estas experiencias comunes, pueden pensar estrategias que sirven para ser implementadas en todas las escuelas.

*“También cuando uno tiene una duda, por ejemplo, no sé si a los demás les pasa, pero por el tema de los certificados y de los decretos, aunque uno tengas y sepas que está bien, pero igual necesita que el otro colega te diga algo” (C.P.2:FG).*

*“No sé si les pasó cuando tuvimos que hacer la evaluación diagnóstica de inglés, que había un piloto y el sistema que se caía o no se caía. Entonces nos preguntábamos si pasaba solo conmigo y al dialogar nos dimos cuenta de que era con todos y claro hemos respirado un poco ya que teníamos plazos que cumplir y aquí siempre tenemos muchas cosas que hacer” (C.P.2:FG).*

## Involucramiento de apoyo externo

En esta dimensión se da a conocer las redes de apoyo que posee la red.

| Dimensiones                      | Códigos                   |
|----------------------------------|---------------------------|
| Involucramiento de apoyo externo | Redes de apoyo            |
|                                  | Participación de asesores |

Tabla 5- 9: Códigos establecidos para la dimensión "Involucramiento de apoyo externo".

Las “redes de apoyo” que mencionan son la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE), la CORFICAP y la Iglesia por colaboraciones formativas puntuales en el pasado y que han sido efectivas:

*“Ha habido apoyo de instituciones externas como por ejemplo en algún momento de la FIDE, de organismos capacitadores, como CORFICAP por ejemplo, ha sido un importante aporte a la organización de los procesos formativos, y al uso adecuado de los recursos económicos disponibles a través de SENCE en su momento” (Dir.5:E)*

También valoran positivamente la “participación de asesores” en las reuniones de coordinación de directivos. Se ejemplifica con el apoyo que tiene la red con profesionales que ayudan en dos temas específicos: el uso sabio de datos y la planificación estratégica. Son reconocidos por los directivos como que han sido de gran aporte para la red y para el mejor funcionamiento de los colegios.

*“Creo que los especialistas han entregado siempre un apoyo beneficioso a la red. Cuando hemos trabajado con (**experto 1**) y otros distintos especialistas. Hay una persona también que trabaja con estadística, hemos tenido capacitación con él, que nos ha servido mucho, con (**experto 2**). Entonces cuando hay especialistas, muchas veces las personas del ministerio también nos van a explicar cosas y diría que esto son grandes apoyos que hemos tenido siempre” (C.P.:E).*

*“Creo que también a nivel de la iglesia ha habido aportes, en algún momento que hemos solicitado apoyo para la formación de jóvenes, también la misma congregación otorga elementos de apoyo. Muchas veces no perteneciente al mismo distrito, sino de otros hermanos que provienen de otras realidades, de otras experiencias, entonces también hay apoyo a nivel del instituto como congregación para la red” (Dir. 2:FG).*

De acuerdo con las informaciones entregadas por los directivos, la colaboración en esta red, se da a partir de la puesta común de las experiencias locales y también en la

necesidad de ayuda, cuando se encuentran con dificultad, buscando a sus pares para aclarar las debidas dudas. Por otro lado, está la colaboración que entrega la red por medio de instituciones externas, principalmente en el área de formación. Por lo tanto, el tipo de colaboración de esta red según la teoría Little (1990), es de ayuda y asistencia. Las preguntas son interpretadas como solicitudes y los directivos prestan apoyo o consejo a sus pares.

### **5.5. Resultados del Objetivo 5: Identificar los aprendizajes que se han generado en la red.**

#### **Aprendizajes generados en la red.**

En esta dimensión, se presenta como se genera los aprendizajes entre los actores de la red y como es traspasado dicho aprendizaje hacia la comunidad escolar, de acuerdo con la percepción de los directivos.

| Dimensiones                             | Códigos                              |
|---|--------------------------------------|
| <b>Aprendizajes generados en la red</b> | Aprendizajes implícitos/conductuales |
|   | Aprendizajes explícitos              |
|   | Transferencia hacia los profesores   |
|   | Transferencia hacia los estudiantes  |
|   | Transferencia hacia los apoderados   |

Tabla 5- 10: Códigos establecidos para la dimensión "Aprendizajes generados en la red" del objetivo 5.

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, esto que hemos aprendido desde la red, lo traspasamos hacia los profesores. Los profesores reciben esto y hacen este aprendizaje como algo suyo enfocado a sus evaluaciones.” (C.P.6:E)*

Una coordinadora pedagógica comenta que hay instancias de encuentros con los apoderados, que ayudan a facilitar aprendizajes que se trasladan de la red hacia estos, a partir de talleres en los que se trabajan situaciones que parten desde Formación hacia la red. La coordinadora pedagógica lo ejemplifica con el hecho de aprender y aplicar el uso sabio de datos para mejorar el rendimiento escolar, comprometiendo a los apoderados, para que aporten a la meta final de mejorar el rendimiento.

*“Con los apoderados, hacemos también especie de talleres, específicamente con resultados, claro no haciendo junto con ellos análisis, pero sí realizando preguntas ¿Qué 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” (C.P.6:E).*

### **Orientación a la mejora**

En esta dimensión, se presenta sugerencias para que la red siga avanzando en esta modalidad de trabajo sistémica, ya que el conocimiento y experiencia de los actores permite proyectarla a tiempos venideros.

| Dimensión                    | Códigos   |
|------------------------------|---|
| <b>Orientación de mejora</b> | Sugerencias para la red.                          |
|                              | Desafío para la red/ Preparación para los cambios |
|                              | Más participación en la red                       |

Tabla 5- 11: códigos establecidos para la dimensión "Orientación de la mejora" del objetivo 5.

Los directivos se preocupan aportando orientaciones de mejora para la red. Gran parte de dichas orientaciones son “sugerencias” a partir del análisis de sus prácticas y

necesidades detectadas. Mencionan que sería bueno que la red tomase decisiones importantes para seguir proyectándose en el tiempo, la necesidad de liderazgo horizontal y mayor coordinación central para instancias como coordinación curricular o coordinación de etapas.

Según los directivos, la red tiene necesidades y una de ellas es que faltan personas para llevar adelante temas que son cruciales, como el tema curricular, educación parvularia, etc. Por otro lado, también los directivos hacen saber que la red necesita mirar el conjunto de todo, las necesidades reales y contextos de las obras educativas, no solo rendir cuentas de cosas, pero sí tener personas que piensen a largo plazo la organización. Así mismo, para que la red exista en el tiempo, los directivos mencionan que se necesita un liderazgo que no se centre en la persona que la conduzca, pero que sí estimule a las personas a trabajar en conjunto con un único propósito, con espacios de reflexión y encuentros pensando en el bienestar de la institución y con el propósito de entregar educación de calidad a los estudiantes.

Las siguientes citas son ejemplos de esta reflexión y orientación de la mejora:

*“Se requiere liderazgo, que no pase tanto por las personas, sino un liderazgo más horizontal, para que no nos perdamos en el camino, gente que lidere estos procesos y que en el fondo vaya dibujando para que se produzcan estos espacios y estos encuentros, y que no tengan nada que ver con la personalidad que todos podemos tener. Sino que siempre se piense en la libertad de los niños y en el bienestar en la institución” (Dir. 2:FG).*

*“Creo que faltan profesionales para llevar a cabo todas las demandas de las 7 obras que tenemos. Debiera haber, soñando pues sé que no va a ser posible, pero debiera haber alguien en lo curricular, partime o tiempo completo. Pero alguien que se encargue de los ciclos o procesos. Que se encargue a acompañar a los colegios. Voy a inventar. Debería haber un departamento de educación Parvularia a nivel central (...). Entonces debiera haber alguien que se hiciera a cargo de acompañar desde el nivel central, hay falta de personal allí” (Dir.3:).*

*“Mi sugerencia va en lo que ya había planteado, con relación al profesor. Que nosotros podamos facilitar que se junten los departamentos y que puedan dialogar y compartir elementos más curriculares que tiene que ver con el trabajo en aula propiamente tal. Porque nosotros los jefes técnicos trabajamos en red, cooperamos, pero esto falta un*

*paso importante para que llegue al docente. Es importante que él sienta que también trabaja en red. Él tiene las orientaciones para tener un lenguaje común, pero interesa que ellos puedan trabajar en red” (C.P.1:E).*

En las siguientes citas se puede apreciar que los aprendizajes conductuales y explícitos se transfieren a la orientación de mejora de la red y al trabajo en equipo de sus profesores:

*“Creo que es necesario mayor capacitación para los coordinadores pedagógicos de la red. Se puede mejorar, se puede hacer, porque si bien tenemos las instancias creo que aún sigue siendo insuficiente. Como he mencionado anteriormente, hay muchos cambios, curriculares u otros, donde necesitamos más información y de gente experta también para que así nos podamos sentir más empoderados” (C.P.6:E).*

Las coordinadoras pedagógicas también reclaman mayor liderazgo en la red para prepararse frente a los cambios:

*“Por lo tanto, hay que adaptar se, como es nuestro caso como jefes técnicos, tenemos que estar informados antes de los cambios propiamente. Porque después nosotros que debemos hacer llegar a nuestros profesores la mirada que tenemos como red. Primero debemos capacitarnos, orientarnos sobre los procesos de los trabajos de los profesores. Claro el contexto que estamos en Chile, los cambios van a estar siempre” (C.P.6:E).*

A modo de síntesis, los directivos evidencian que la red ha generado diversos aprendizajes, implícitos, explícitos y conductuales (Reber, 1967; 1991; Reber, Walkenfeld y Hernstadt, 1989; Latinjak, 2014).

Se comprende como aprendizaje implícito el de potenciar una cultura de colaboración entre los directivos y como aprendizaje explícito, se encuentra el análisis sabio de Datos. Dichos aprendizajes traspasan las comunidades educativas impactando prácticas de profesores y aprendizajes de los estudiantes. Dentro de los estudios de Jackson y Teperley (2006), los aprendizajes de la red se encajarían dentro de *aprendizajes de otros* y *aprendizajes con otros*, pues los directivos comparten sus prácticas y aprenden con redes externas, evidenciada en la estrategia del uso del análisis sabio de datos.

Por otro lado, los directivos mencionan sus preocupaciones con el futuro de la red, principalmente por la necesidad de un liderazgo más horizontal, con mayor coordinación central principalmente para el área pedagógica. Dichas sugerencias se relacionan con el informe de Mineduc (2017), para que una red se mantenga en el tiempo, debe tener la definición de una visión educativa compartida con todos sus actores respecto del quehacer y la institucionalización de prácticas colaborativas, más allá de cambios a corto plazo.

## VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

A través de las informaciones entregadas por los actores de la red y las observaciones de las reuniones de coordinadores pedagógicos y de directores, fue posible identificar dos tipos de propósitos (personales e institucionales), que se encuentran conectados entre sí (Borgatti y Foster, 2003). El primero es el **propósito moral**: a) compromiso con los estudiantes, b) compromiso con los objetivos de la institución y, c) compromiso con las personas que están a cargo en los centros educativos) y **propósitos institucionales**: 1) Ofrecer igualdad de condiciones para que los centros educativos puedan brindar una educación de calidad a sus estudiantes, independientemente del contexto en el que se encuentre el centro. 2) Establecer nexos de colaboración entre los directivos de la red y, 3) Estar en la vanguardia de los procesos educativos ya que vivimos en constantes cambios. Según autores (Harris y Lambert, 2003), el propósito moral es un factor clave para el éxito de las organizaciones educativas ya que los líderes efectivos con fuertes propósitos morales movilizan a la institución a ser un motor de mejora y compromiso de todo el equipo educativo.

Por otro lado Muijs et al. (2010), plantea que el trabajo en red es un bien individual y colectivo a la vez, ya que puede beneficiar la escuela, la red, la sociedad o las tres como un todo. Por lo tanto, se puede concluir que ambos propósitos apuntan a la construcción de un proceso de alianza entre actores y actores con la institución ya que se posibilita la vinculación en función de las metas institucionales. Los actores de la red afirman que integrar esta organización, por medio de la participada de las reuniones de coordinación y estar a cargo de los centros, conlleva a un gran compromiso personal ya que los mismos se sienten responsables por la formación de los estudiantes al cual asisten las respectivas comunidades educativas, se sienten muy comprometidos con la institución, entregándose por completo pues sienten que están haciendo lo correcto y buscan que los objetivos institucionales que fueron acordados entre todos, sean cumplidos con éxito. Dichas afirmaciones, son constatas en las reuniones tanto de los coordinadores pedagógicos como de los directores. Se observa un interés en buscar estrategias de cómo hacer bien en sus centros educativos.

De acuerdo con Harris y Lambert (2003), el sentirse comprometido, como mencionan los directivos, es un factor clave para el desempeño exitoso de la institución, pues el propósito moral del directivo traspasa a la institución tornándose un motor de mejora y de compromiso con la red (Sergiovanni, 1999). En suma, se puede concluir que la red permite que los directivos se sientan comprometidos con la misma, pues los valores y propósitos morales se vinculan con el institucional haciendo con los directivos se sientan parte de la misión de la institución, principalmente en la medida que los directivos planifican y trabajan juntos en las reuniones de coordinación. De esta forma el compromiso personal aumenta en la medida que son invitados a construir el futuro en conjunto.

A partir de las informaciones entregadas por los directivos, la red, durante su historia, ha pasado por diversos procesos en cuanto a su estructura y coordinación. Actualmente, cuenta con tres coordinadores centrales que cumplen múltiples funciones, entre ellas, organizar las temáticas relacionadas con la programación anual de la red, preparación de reuniones centrales, levantamiento de necesidades, a partir de las reuniones de coordinación y las demandas educativas ministeriales. Según Muñoz (2010), las redes deben implementar una estructura de coordinación estable con el fin de favorecer un clima de participación de las personas que comparten los procesos educativos, para que los cambios sean comunes para todos los centros, independiente de su contexto.

Por otro lado, Ballester y colegas (2010) plantean que la metodología para el funcionamiento del trabajo en red puede ser diferenciada en 3 niveles: construcción de las bases para el trabajo en red (nivel más básico para el inicio del trabajo en red), hacer operativa la red (nivel intermedio de articulaciones) y hacer eficaz la red (ejecución de proyectos y acciones pactadas en los protocolos). Por lo tanto, se puede concluir que la red en estudio ha buscado responder a las necesidades de sus tiempos, implementando estructuras de gestión que mejor se acomodaban de acuerdo con la visión de quien la dirigía.

En cuanto a su funcionamiento actual, los procesos han sido lentos, con un intento de hacer que exista una cultura de colaboración entre los actores que la componen,

estableciendo una coordinación estable, con reuniones programadas con antelación y visitas a los centros educativos.

Los integrantes de la red reconocen que la creación fue por coerción de los impulsores de desde la central, quienes la consolidaron al ver redes en otras instituciones. No obstante, la obligatoriedad tenía el sentido de ofrecer las mismas oportunidades a todos los colegios de la red, siendo esto recibido por los directivos de manera positiva, a excepción de una directora. Esto facilita que, en términos de Muijs y colegas (2010), se trabajen los procesos de la red en relación de avance del capital social de la misma. Aun así, los directivos se muestran agradecidos y la cultura colaborativa creada para compartir y resolver problemáticas, les lleva a tener buenos augurios respecto del futuro de la misma.

Siendo que la estrategia de trabajo colaborativo en la red es reciente, se percibe el desarrollo de una cultura colaborativa. Desde una red creada a partir de la “anomia”, con un coordinador y la participación de distintos equipos, se ha dado la oportunidad de conversar sobre problemáticas y levantar temáticas en las reuniones. Sin embargo, existe aún una sensación de malestar que se da por la falta de regulación en la toma de decisiones en momentos puntuales, así como por la ausencia de propósitos a largo plazo, coincidiendo con la teoría de redes de Durkheim (1972). Esto es una muestra también de que la red se mueve con verticalidad en cuanto a la figura del coordinador, aunque se evidencia horizontalidad entre el resto de los participantes. De igual forma, en las observaciones de reuniones, se corrobora las informaciones entregada por los directivos. Se percibió mayor tensión en las reuniones de coordinadores pedagógicos, principalmente cuando se comenta fechas que deberían realizar las observaciones de clases. Cada colegio tiene su realidad cuanto a cantidad de profesores. La coordinación central exigía una fecha y muchos coordinadores no estaban de acuerdo debido a otras emergencias que probablemente deberían atender en sus centros.

Los directivos coinciden en que, para tratar ciertas temáticas, se debe ampliar la densidad de la red invitando a los integrantes clave de la comunidad educativa. Esto evidencia, una vez más, el compromiso que sienten los participantes por la institución

(Muijs *et al.*, 2010) y que quieren establecer estrategias para la mejora de la comunidad educativa, haciendo partícipes al resto de integrantes.

Tanto directores como coordinadores pedagógicos mencionan que se comparten problemáticas, recursos, informaciones en beneficio y responsabilidad con la institución, a tal fin que la red se torna en un apoyo para cada directivo. Se sienten en confianza para presentar sus inquietudes y percepciones, al punto de que hay una interdependencia positiva (Johnson y Johnson, 1997) y valoran el propio rol de cada uno.

El proceso colaborativo se da principalmente en las reuniones de coordinación de la red, sean virtuales o presenciales, a través de la determinación de temáticas surgidas en algunos casos, por intereses y necesidades de los siete centros escolares, o por temas que proponen los coordinadores de la red, a partir de esto, buscan apoyo entre sí. Este es uno de los cambios respecto a los antecedentes del funcionamiento de la red.

En cuanto a las prácticas colaborativas, los directivos comparten informaciones y recursos de interés, se distribuyen tareas, prácticas efectivas de los centros escolares, además de recursos para evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. Los directivos manifiestan una gran satisfacción por participar en reuniones en que colaboran entre sí. Por otra parte, dichas informaciones son percibidas en las observaciones de reuniones, principalmente de los coordinadores pedagógicos. Se percibe que, entre estos actores, existe el interés en saber como aplicar o como ha resultados tales estrategias para replicar en el colegio al cual está a cargo. Cuanto a la reunión de los directores, se percibe más un tema de interés en asimilar la información entregada por el coordinador de la reunión.

Los participantes han dado a conocer que formar parte de la red los ha llevado a crear vínculos entre ellos y a resolver dudas, además de comunicar sus incertidumbres. Esto coincide con lo que Ahumada (2017) denomina proceso colaborativo, el cual es un propósito fundamental en la red. Además, esto está relacionado con el trabajo y la cultura colaborativa entre sus participantes (Hargreaves, 2005). Betoret y Artiga (2010) comentan incluso que estas prácticas colaborativas aportan en el afrontamiento del stress y el síndrome del agotamiento, aspecto que también mencionan los participantes de la red.

Otro aspecto que también mencionan los participantes y se corrobora en las observaciones de reuniones, con más fuerza entre los coordinadores pedagógicos, es el proceso colaborativo de la red. Los agentes comparten tanto informaciones como las prácticas y aprendizajes en las reuniones, para así planificar estrategias comunes, y a su vez, coincide con la idea de Ahumada, Sisto y Lopez (2012), de que las redes con énfasis en procesos colaborativos actúan por los focos de compartir prácticas y aprendizajes. El hecho de tener una mirada hacia el futuro también coincide con las ideas de Borko (2004) y Hudson-Ross (2001), que enfatizan que el intercambio de ideas influye en el equilibrio de apoyo personal y el marcar direcciones futuras sobre las prácticas actuales. A su vez, estamos viendo que los participantes de la red tienen una actitud comprometida y abierta al cambio y a la mejora institucional, lo que facilita crear conocimientos colectivos, además de desarrollar redes de escuelas desde la acción colaborativa (Katz y Earl, 2010).

No obstante, estos procesos son recientes para los participantes, ya que están aprendiendo a compartir y trabajar sobre las experiencias de ellos mismos (Hargreaves, 2005). Hargreaves afirma que estos procesos son lentos, pero también progresivos y formativos. Esto conlleva que se esté formando una comunidad de aprendizaje en la que los integrantes crean vínculos comunicativos, potenciando el intercambio de conocimientos entre sí.

Los objetivos principales de esta comunidad son afrontar los cambios sociales, mejorar el desempeño de cada uno de los centros educativos y trabajar los valores de la institución. Todos los aprendizajes que se dan dentro de la comunidad se transfieren a los demás integrantes de la comunidad educativa, tales como los señalados en el objetivo cinco del estudio. En esta perspectiva, durante las reuniones los actores de la red, buscan instancias para compartir informaciones de índole personal y de bienestar común, lo que refleja confianza entre los integrantes de esta. En palabras de Little (1990), el hecho de que exista espacios para compartir, y se evidencie motivación por contribuir entre todos, desde la confianza y el compromiso permite hablar de un trabajo conjunto (Hargreaves, 2005). Además, en la medida que colaboran para la mejora de la red, compartiendo sus dudas y recursos, se desarrolla una interdependencia positiva. Sin embargo, esto

reafirma que la red en estudio se encuentra todavía en un proceso de desarrollo de una cultura colaborativa en el nivel inicial, puesto que el énfasis de las relaciones no se encuentra aún en estrategias eficaces para la red, tales como el foco en el aprendizaje profundo, el mejoramiento sistémico y el desarrollo de un capital profesional dentro de la red.

En la dimensión “involucramiento externo” (Muijs et al.,2010), los actores de la red señalan apoyo externo, a través del establecimiento de alianzas con federaciones y organizaciones, además de algunos profesionales expertos. En el primer caso, la colaboración tiene un sentido de comprensión compartida y de construcción de confianza entre las organizaciones que perduran en el tiempo. En el segundo caso, los profesionales expertos actúan como intermediarios para el buen funcionamiento de la red, colaborando en situaciones puntuales, aportando con la construcción de la colaboración entre los integrantes de la red, aportando a la construcción de la mejora institucional. Por lo tanto, el funcionamiento de la red se caracteriza por el trabajo conjunto entre sus actores con interdependencia positiva y el involucramiento de organizaciones y profesionales con un sentido de comprensión compartida y construcción de confianza entre externos con la red.

Los resultados nos indican que los aprendizajes generados en red se identifican de la siguiente forma:

- ✓ Los directivos mencionan que, al aprender juntos, están contribuyendo a la creación de una “cultura de colaboración”.
- ✓ Los directivos comentan que la red y sus actores han pasado por un proceso de maduración, desde la ejecución de tareas a la reflexión de impactos.
- ✓ Al transferir los aprendizajes hacia los profesores, implicará un mejor desempeño escolar de los estudiantes.
- ✓ Hay aprendizajes de la red que se trasladan a los apoderados, por medio de acciones intencionadas de parte de los directivos.

A partir de los comentarios de los directivos en todos los registros de datos, además de comparar con las observaciones de reuniones, se contempla que llevan a cabo los cuatro tipos de aprendizaje que involucra el aprendizaje en red (Jackson y Temperley (2006):

aprendizaje *de* otros, *con* otros, *a favor de* otros y meta aprendizaje. Tanto en las reuniones como fuera de ellas, se informan sobre situaciones y aprendizajes, se alertan y se aconsejan mutuamente (aprendizaje *de* otros), también han empezado a tener instancias en las que se construyen proyectos conjuntamente e incluso, la construcción de nuevos aprendizajes como el Uso sabio de datos (aprendizaje *con* otros). Dichos aprendizajes también los aprenden a sabiendas de que pueden transferirlos a otros agentes de la comunidad y así lo hacen.

En la red existe una cultura de colaboración, la que contribuye a la generación de aprendizaje por medio del diálogo, además de transferir los conocimientos existentes de los actores a los demás centros (*Ainscow, Muijs & West, 2006*). A pesar de esta cultura y de los aprendizajes de la red, los participantes señalan que faltan personas para llevar adelante temas que son cruciales (curriculares y pedagógicos). También se presenta la necesidad de un liderazgo distribuido más que un liderazgo directivo personal.

Como se ha ido mencionando, los directores y coordinadoras comparten sus experiencias con sus pares del resto de la red en las reuniones con el coordinador. Se evidencia que la red tiene proyección a corto plazo a partir de las inquietudes y prácticas colaborativas entre los directivos. No obstante, no hay ninguna instancia para proyectar conjuntamente las metas comunes a largo plazo (*Mineduc, 2017*).

## **VII. CONCLUSIONES.**

A partir de los resultados levantados en este trabajo de investigación y comparados con la teoría, se puede arribar las siguientes conclusiones:

El funcionamiento de la red estudiada se caracteriza por ser una institución con coordinación central y una programación anual de actividades (Ballester et al., 2010). Hay una preocupación en cuanto a la participación de todos, ya que la programación se elabora conjuntamente entre directivos y coordinadores de la red.

Los directivos valoran mucho las reuniones de coordinación de la red, pues esta instancia les permite desarrollar relaciones de confianza que, de alguna forma, establece procesos y prácticas de colaboración, al compartir materiales, resolver dudas y comunicar incertidumbres. De acuerdo con Ahumada y Pino (2016), dichas relaciones de confianza permiten crear capital social para la red, paso inicial para potenciar la colaboración y cooperación entre los directivos.

Instituciones como FIDE, CORFICAP Y SENCE, son parte de las redes externas que la red en estudio posee. Los directivos mencionan que dichas redes generan apoyo en su gestión local, permitiendo a la vez, construir aprendizajes para afrontar situaciones y capacitaciones a las personas que están a su cargo. Es por medio de estas redes que los directivos desarrollan aprendizajes como la estrategia del uso sabio de datos y la planificación estratégica, las que les están permitiendo desarrollar mayor eficacia en la gestión de sus centros y también generar aprendizajes en sus estudiantes.

En cuanto a los directivos, es posible concluir que actúan fuertemente con un propósito moral en función de los estudiantes, de las personas que tienen a cargo y de la institución. Por otro lado, la institución permite que el directivo vincule sus propósitos con los valores institucionales, permitiendo así generar compromiso e identidad en su quehacer.

Si bien es muy valorado la forma de trabajo que se lleva a cabo entre los directivos y coordinadores de la red, se hace necesario seguir estudiando el efecto que tiene en las escuelas y principalmente que impacto tiene en los aprendizajes de los estudiantes, los acuerdos tomados en las reuniones de coordinación de la red. Para esto se necesita

desarrollar un diagnóstico sobre la modalidad de acompañamiento que realizan los coordinadores de la red, tanto en las escuelas como a los directivos.

Otro aspecto importante para considerar tiene que ver con la clarificación de roles, funciones y propósitos de los actores que componen la red. Hay un gran esfuerzo por parte de los coordinadores centrales en conducir la programación de la red, pero falta la formalidad en tener un marco de gestión que plasme la descripción del perfil y funciones de cada integrante, para los próximos años.

En cuanto a los valores y propósitos institucionales, se hace necesario estudiar la relación que existe entre documentos institucionales (proyecto educativo, pastoral, etc), y los objetivos y propósitos de las reuniones de coordinación. De acuerdo con los directivos, se generan indiferencias en las reuniones debido a ciertas expectativas existentes por ambas partes que en muchos casos debiera estar alineados.

Frente al objetivo del estudio se puede concluir que el funcionamiento de esta red depende fundamentalmente de la coordinación central, donde se han desarrollado relaciones de confianza profesional que permite que en esta se generen procesos y prácticas colaborativas, las cuáles son bastante beneficiosas para los participantes, dado que permiten que se generen aprendizajes profesionales en los equipos directivos y docentes de los establecimientos que la conforman. No obstante, existe bastante interés de los participantes por establecer metas a largo plazo donde se realicen prácticas de colaboración involucrando a los docentes de la red, generando así una mayor profundidad y sustentabilidad al trabajo que se realiza en red (Pino-Yancovic et al., 2019).

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. A su vez, se debe considerar que el investigador es un actor activo en la red, con cargo de directivo y además un miembro impulsor, por lo tanto, los resultados pueden estar sesgados en la entrega de información por parte de los directivos y también la interpretación de estos. 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 cuanto, al funcionamiento de la red, relacionándola con las informaciones presentadas por los directivos.

Esta investigación puede ser de utilidad para otros estudios sobre redes escolares con que tengan la intención de caracterizar su funcionamiento y prácticas colaborativas, en tanto la metodología utilizada podría ser considerada para otras investigaciones similares. A su vez, un resultado interesante es cómo el propósito moral de esta red escolar permite generar una conexión profesional entre los participantes, independientemente que existan algunas debilidades en su coordinación, ello puede ser una clave relevante para el desarrollo de otras redes escolares, es decir, que se preocupen en la elaboración de sus propósitos con una conexión superior y profunda que de sentido al trabajo y aprendizaje en red.

## Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., Améstica, J.M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. *Nota Técnica N° 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar*: Valparaíso, Chile.
- Ahumada, L. y Fernández, B. (Coord.) (2017). *Estudio sobre la Implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Santiago: División de Educación General DEG- Ministerio de Educación.
- Ahumada, L., Sisto, V. y López, V. (2012). Prácticas de liderazgo de directores y equipos directivos de establecimientos educacionales en Chile. En Catalán, J. (Ed.) *Investigación orientada al cambio en psicología educacional* (pp.119-136). La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena. ISBN: 978-956-7393-72-5.
- Ahumada, L., González, A. & Pino, M. (2016). 'Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?' Documento de Trabajo No. 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ahumada, L., y Bustos, A. (2004). Modelo ágora: un modelo integrado de gestión del conocimiento, la información y el aprendizaje organizacional en bibliotecas universitarias. *Acta Colombiana de Psicología*, 11, 35-46.
- Ainscow, M., Muijs, D., y West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving Schools*, 9(3), 192–202.
- Anderson, J.R. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge, MA: Harvard.
- Ávila, R. (2001). *Guía para elaborar la tesis: metodología de la investigación; cómo elaborar la tesis y/o investigación, ejemplos de diseños de tesis y/o investigación*. Lima: Estudios y Ediciones R.A.
- Ballester, L., Orte, C., Oliver, J. L., y March, M. X. (2004, abril). Metodología para el trabajo socioeducativo en red. Comunicación presentada en *IV Congreso Estatal del/de la Educador/a Social*, Palma de Mallorca, España.

- Bellei, C. y Vanni, X. (2015). The evolution of educational policy in Chile, 1980-2014. En S.Schwartzman (Ed.), *Education in South America* (pp. 179-200), London: Bloomsbury Publishing.
- Betoret, F. D., y Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Blasco, J. E., y Pérez, J. (2007). *Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- Calderón, G., & Núñez, M. J. (2013). ¿Qué es el poder según Foucault?
- Chapman, C., y Fullan, M. (2007). Collaboration and partnership for equitable improvement: towards a networked learning system? *School Leadership and Management*, 27(3), 207-211.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School effectiveness and school improvement*, 25(3), 351-393.
- Coll, C. (2003). 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 (pp. 15-56). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4a ed.). Thousands Oaks: Sage
- Centre for the Use of Research and Evidence in Education. (2005). Systematic research review: The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the committees they serve. Nottingham, UK: NCSL.

- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la coordinación de escuelas en Catalunya. *Tabanque*, 17, 3-12.
- Earl, L. & Katz, S. (2000). Changing classroom assessment: Teachers' struggle. En N. Bascia & A. Hargreaves (eds.), *The sharp edge of educational change: Teaching, leading and the realities of reform* (97-111). London: Falmer.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (Eds.). (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fossatti, P. (2018) *¿Qué Educadores y Gestores Necesita la Escuela Católica de hoy?* En CIEC (Confederación Interamericana de Educación Católica). 25° Congreso Interamericano de Educación Católica. Congreso llevado a cabo en Bogotá, Colombia.
- Fossatti, P. (2009). *A produção de sentido na vida de educadores: por uma logoformação*. Tesis Doctoral. Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC/RS.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., y Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: Life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and teacher Education*, 21(8), 967-983.
- Hymes, D. H. (1983). *Essays in the history of linguistic anthropology* (Vol. 25). Amsterdam: John Benjamins Publishing.

- Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. (2001). Proyecto Educativo Evangelizador. Recuperado de: <http://www.institutolasalle.cl/?q=node/35>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1997). *Learning to lead teams: Developing leadership skills*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Katz, S., y Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 27-51.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- La Torre, V., y Luis, J. (2005). Estudio exploratorio: aporte al conocimiento psicológico a través de publicaciones científicas. *Liberabit*, 11(11), 103-117.
- Latinjak, A. (2014). Aprendizaje implícito y explícito: entre el hacer y el comprender. En V. López y J. Sargatal, *El aprendizaje de la acción táctica* (pp.59-85). Girona: Universitat de Girona-Servei de Publicacions.
- Loiola, E., y Moura, S. (1996). Análise de redes: uma contribuição aos estudos organizacionais. En T. Fischer (ed.) *Gestão contemporânea, cidades estratégicas e organizações locais* (pp. 53-68). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- López Martínez, A., Ordóñez Sierra, R., Hernández de la Torre, E., y Navarro Montaña, M. (2013). Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: desarrollo de un trabajo colaborativo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (1), 25-41.
- MINEDUC (2016). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago, Chile: División de Educación General.
- MINEDUC (2017). Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar. Santiago, Chile: División de Educación General.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.

- Muñoz, J.L. (2010), "El trabajo en red, una apuesta de futuro", Senderi (Opinión). [http://www.senderi.org/index.php?option=con\\_content&view=article&](http://www.senderi.org/index.php?option=con_content&view=article&)
- Nonaka, I., Takeuchi, H., y Umemoto, K. (1996). A theory of organizational knowledge creation. *Internacional Journal of Technology & Management*, 11(7/8), 833-845.
- Papa Francisco. (2014). Discurso del Santo Padre Francisco al Mundo de la Escuela Italiana. Plaza de San Pedro. Sábado, 10 de mayo de 2014. Recuperado el 27.06.2020 de: [https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/may/documents/papa-francesco\\_20140510\\_mondo-della-scuola.html](https://w2.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2014/may/documents/papa-francesco_20140510_mondo-della-scuola.html).
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3a. Ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos (Tomo II). Madrid: La Muralla.
- Pino-Yancovic, M & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership and Management*. 40 (2-3) 221 – 241
- Pino-Yancovic, M. , González, A., Ahumada, L. & Chapman, C. (2019). *School Improvement Networks and Collaborative Inquiry: Fostering Systemic Change in Challenging Contexts*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Reagans, R., & Zuckerman, E. W. (2001). Networks, diversity, and productivity: The social capital of corporate R&D teams. *Organization science*, 12(4), 502-517.
- Reber, A. S. (1967). Implicit learning in artificial grammars. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 6, 317-327.

- Reber, A. S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 219-235.
- Reber, A. S., Walkenfeld, F. F., y Hernstadt, R. (1991). Implicit and explicit learning: Individual differences and IQ. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 888-896.
- Rieckhoff, B. S., y Larsen, C. (2012). The Impact of a Professional Development Network on Leadership Development and School Improvement Goals. *School-University Partnerships*, 5(1), 57-73.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México, DF.
- Scanlan, J. M., Chen, P., y Ganguli, M. (2003). The Mini-Cog as a screen for dementia: validation in a population-based sample. *Journal of the American Geriatrics Society*, 51(10), 1451-1454.
- Shapiro, N. S. y Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simon, C. A. (2015). Are two heads better than one? System school leadership explained and critiqued. *School Leadership & Management*, 35(5), 544-558.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Graó.
- structures in Los Angeles. *Phi Delta Kappan*, 87(7), 508-515.

- Suárez-Guerrero, C., & Muñoz, J. (2017). El trabajo en red y la cooperación como elementos para la mejora escolar. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 349 – 402.
- Taylor, J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tichy, N. M., Tushman, M. L., & Fombrun, C. (1979). Social network analysis for organizations. *Academy of management review*, 4(4), 507-519.
- VICARÍA, P. L. E. (2016). Hacia un Modelo de ESCUELA CATÓLICA. AA. VV, *Hacia un Modelo de ESCUELA CATÓLICA (IV ed.)*. Santiago.
- Volante, P. (2010). *Influencia Instruccional de la dirección escolar en los logros académicos* (Tesis Doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile).
- Volante, P. (2015). Gestión de Mejora en Escuelas con sello católico. En P. Imbarack (Ed.), *Educación Católica en Chile: Perspectivas, Aportes y Tensiones* (pp). Santiago, Chile: Colección estudios en Educación.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in the society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wohlstetter, P. y Smith, A. (2000). *A different approach to systemic reform: network*
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage

## **ANEXOS**

## Anexo 1. Marco metodológico

### Anexo 1.1. Descripción instrumentos

Tabla 4- 3 Cuadro-resumen de la recogida de datos señalando los instrumentos, momentos de observación y los participantes.

| <b>Instrumento</b>   | <b>Número de observaciones</b> | <b>Momento de observación</b> | <b>Participantes</b>                           | <b>Número de participantes</b> |
|--|--------------------------------|-------------------------------|--|--------------------------------|
| Reuniones  | 2                              | Junio 2018<br>Agosto 2018     | Directores                                     | 6                              |
|  | 2                              | Junio 2018<br>Septiembre2018  | Coordinadoras pedagógicas                      | 7                              |
| Focus group  | 1                              | Enero 2019                    | Directores y Coordinadoras pedagógicas         | 13                             |
| Entrevistas estructuradas  | 1                              | Primer semestre 2018          | Directores (1 RM y 1 provincia)                | 2 (por separado)               |
|  | 1                              | Primer semestre 2018          | Coordinadoras pedagógicas (1 RM y 1 provincia) | 2 (por separado)               |
| <b>Total de observaciones</b><br>(4 observación reuniones, 1 focus group, 4 entrevistas) |                                |                               |  | <b>9</b>                       |

Tabla 4- 4 Pauta Observación de reuniones con directores y coordinadoras pedagógicas

| <b>REUNIÓN DIRECTORES - COORDINADORES PEDAGÓGICOS:</b>   |                                |
|--|--------------------------------|
| Sesión ( ) Fecha:( ) Horario: Directores: ( ) UTP:( ) Atrasados:( ) Se retiran antes: ( )  |                                |
| <b>Preguntas orientadoras para el análisis</b>   | Anotación de las observaciones |
| <p><b>ELEMENTOS FUNCIONALES:</b></p> <p><b>Propósito</b><br/>                     ¿Cuál es el o el propósito/s predefinido, explícito o planificado de la red y la reunión? (si es que existe)<br/>                     ¿Quién(es) plantean el o los propósitos en la reunión?<br/>                     ¿Se enmarcan los temas trabajados en la reunión dentro de una planificación de largo plazo? ¿Cómo? (Si no se considera la planificación, ¿Hay otros marcos de acción compartidos? PME, Estrategia Territorial, Temas financieros, políticos, etc.)<br/>                     ¿Cómo reaccionan las personas al propósito? (desde compromiso, apropiarse, hasta indiferencia, resistencia, rechazo)</p> <p><b>Procesos</b><br/>                     ¿Qué temas fueron abordados en la reunión?<br/>                     ¿Cómo se tomó la decisión de trabajar esos temas?</p>   |                                |
| <p><b>ORGANIZACIÓN DE LA RED</b></p> <p><b>Estructura</b><br/>                     ¿Cómo se organiza el trabajo de la red y de las reuniones? (responsables, comités, fechas, registros, etc.)<br/>                     Agentes, nodos y relaciones<br/>                     ¿Cómo eran las interacciones durante la observación? (conversan todas las personas, algunas en particular focalizan temas, se turnan por temas el protagonismo, etc.)<br/>                     ¿Quiénes se relacionan más con quiénes y de qué modo se observa? ¿Cuáles son los temas asociados a estas relaciones?<br/>                     ¿Cómo se resolvieron aspectos conflictivos/problemas que han surgido en la red?<br/>                     ¿Cómo describiría las relaciones entre ellos?<br/>                     Liderazgo distribuido<br/>                     ¿Cómo se toman las decisiones en la reunión?<br/>                     ¿Cómo se distribuyen tareas y responsables?<br/>                     ¿Cómo monitorean sus acuerdos?<br/>                     ¿Quién/es lidera/n el trabajo de la red? (No sólo indique las personas, además indique algunas características de este (o estos) liderazgos)</p> |                                |

|   |  |
|---|--|
| <p>¿Cómo se reparte el liderazgo?<br/> ¿Cómo funciona ese liderazgo? (cómo otros reaccionan ante sus acciones)<br/> Tipos de apoyo y actores<br/> ¿Qué estrategias de facilitación/orientación se utilizan para cumplir los propósitos o abordar los temas propuestos en la reunión?<br/> ¿Qué dispositivos utilizan para organizar el trabajo? (actas, votaciones, comisiones, responsables, etc.)<br/> ¿Cuál es el rol del supervisor y del sostenedor en la reunión?<br/> ¿Cómo es la relación de quien/es brinda apoyo a la red con los agentes de la misma?<br/> ¿Participaron de esta sesión de red personas “nuevas” o diferentes a las que habitualmente conforman la red? ¿Cómo fueron integradas esas personas al trabajo y discusiones de la reunión?</p>  |  |
| <p><b>COLABORACIÓN/CAPITAL SOCIAL</b><br/> <b>Centralidad, reciprocidad, densidad</b><br/> ¿Cómo describiría el tipo de intervenciones /no intervenciones de los participantes? (indiferentes, constructivas, resistencia, capacidad de escucha, silencios, etc.)</p> <p><b>Confianza</b><br/> ¿Cómo era la disposición de los agentes hacia los otros y a los miembros de su establecimiento (interés, apertura, recelo, indiferencia, etc.)?<br/> ¿Cómo era el trato entre los participantes?<br/> ¿Cuál era el tono emocional del grupo?<br/> ¿Cuál era el tono emocional de cada participante?<br/> ¿Parecen dar cuenta que existen relaciones de confianza entre sus integrantes? ¿Por qué?<br/> Pensamiento y acción sistémica<br/> ¿El discurso es planteado desde un “nosotros” (como red)?<br/> ¿Cómo se refieren a su grupo (red)? ¿Cómo se refieren de y a los otros miembros de la red y a los miembros de sus establecimientos?<br/> ¿Abordan temáticas que parecen ser sensibles, desafiantes o complejas para todos los agentes de la red?</p> |  |
| <p><b>ORIENTACIÓN A LA MEJORA</b><br/> <b>Profundidad</b><br/> ¿Qué resultados esperan o parecen lograr a través del trabajo de la red?<br/> ¿Qué ejemplos mencionan los agentes, basados en sus escuelas o el trabajo de sus equipos, para abordar temáticas que se discuten en la red?<br/> ¿Se discute u organizan estrategias concretas para mejorar el propio trabajo o el de sus establecimientos, a partir del trabajo de la red?<br/> ¿Se discute sobre efectos esperables en sus establecimientos o en su propio trabajo, a partir del trabajo de la red?<br/> ¿De qué manera se ha involucrado a las comunidades escolares en el trabajo en red?</p>  |  |

Tabla 4- 5 Pauta Entrevista y Focus Group

| <b>PAUTA – ENTREVISTA / GRUPO FOCAL</b>   |   |
|---|---|
| Sesión ( ) Fecha:( ) Horario: Directores: ( ) UTP:( ) Atrasados:( ) Se retiran antes: ( ) |   |
| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Ámbitos</b>  |
| <b>Identificar y describir el propósito y estructura de la red.</b>                       | <p style="text-align: center;"><b>PROPOSITOS Y ESTRUCTURA</b></p> <p>¿Cuál es el propósito de la RED? ¿Cómo se decidió este propósito?<br/>           ¿Es este propósito compartido por sus participantes? ¿Cómo se ha compartido?<br/>           ¿El trabajo en red realizado hasta ahora se vincula con este propósito? ¿Cómo?<br/>           ¿Qué procesos han ayudado o entorpecido el logro de los propósitos planteados?<br/>           ¿Han llevado a cabo actividades relacionadas con la red en su establecimiento? ¿Cuáles? ¿Cómo han funcionado?<br/>           ¿Estas actividades permiten avanzar hacia el logro del propósito de la red? (Sí: ¿Cómo?, No: ¿Por qué no?)<br/>           ¿Qué temas o aspectos se trabajan en la red?<br/>           ¿Cómo se ha tomado la decisión de trabajar en red?<br/>           ¿Cada cuánto tiempo se reúnen? ¿Qué le parece esa frecuencia de reuniones?<br/>           ¿Cómo describirían la forma de trabajo en la red?<br/>           ¿Cómo se organiza el trabajo?<br/>           ¿Quiénes lideran el trabajo de la red? ¿Cómo ha funcionado ese liderazgo?<br/>           ¿A qué aspiran ustedes al hacerse parte de la red? ¿Esto ha sido compartido en la red?<br/>           ¿Se ha desarrollado una visión compartida frente a los problemas del territorio entre los miembros de la red?<br/>           ¿Cómo?</p> |
| <b>Describir las relaciones profesionales que existen al interior de la red.</b>          | <p style="text-align: center;"><b>RELACIONES PROFESIONALES</b></p> <p>¿Cómo son las relaciones entre los integrantes de la red?<br/>           ¿Para qué temas/situaciones acude a los integrantes de la red?<br/>           ¿Cómo se han resuelto aspectos conflictivos/problemas que han surgido en la red? (¿recuerdan alguno en específico?<br/>           ¿Cómo fue resuelto?)</p>   |
| <b>Describir los procesos y prácticas</b>   | <p style="text-align: center;"><b>PARTICIPACION Y PRÁCTICAS COLABORATIVAS</b></p> <p>¿Cómo es el proceso de elaboración de las pautas de reuniones de la red?<br/>           ¿Qué temas se aborda en las reuniones de la red?<br/>           ¿Cómo se toma la decisión de trabajar las temáticas en las reuniones de la red?<br/>           Compromiso e implicancia<br/>           ¿Ha asistido a todas las reuniones de red? ¿Por qué?<br/>           ¿Se sienten identificado(a) con la red? y ¿Se sienten identificado(a) con sus propósitos? ¿Por qué? (Indagar sobre el sentido de pertenencia)</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p><b>colaborativas que se realizan en la red.</b></p>  | <p style="text-align: center;"><b>Definición/planificación de actividades</b></p> <p>¿Qué temas han sido más recurrentes en las sesiones de trabajo de la red?<br/> ¿Cómo se tomó la decisión de trabajar estos temas?<br/> ¿Ha participado usted u otro miembro de su establecimiento en la definición de esos temas previo a la reunión de la red? ¿De qué manera? (reuniones de coordinación de la red)<br/> ¿Ha participado usted u otro miembro de su establecimiento en la planificación para el abordaje de esos temas previo a la reunión de la red?<br/> ¿De qué manera? (reuniones de coordinación de la red)<br/> ¿Qué tan importante es para usted participar en la planificación de las reuniones de la red? ¿Por qué? (Indagar si considera que son relevantes estas reuniones)<br/> ¿Cómo consideran ustedes habitualmente participa en esta red? ¿Qué opina sobre su participación? ¿Qué opina sobre la coordinación de la red para que se fomente su participación en ella?</p>   |
| <p><b>Identificar e tipo de colaboración que caracteriza el funcionamiento de la red.</b></p> | <p style="text-align: center;"><b>TIPO DE COLABORACIÓN</b></p> <p>¿Qué tan frecuentemente se comunica con otros miembros de la red? ¿Con quiénes? ¿Por qué? ¿De qué manera se comunican?<br/> ¿Qué facilita y/o dificulta que se produzcan relaciones de colaboración entre los establecimientos participantes de su red?<br/> ¿Cómo evalúa la comunicación entre los miembros de la red?<br/> ¿A quiénes acude generalmente cuando tiene alguna duda o idea relacionada con el trabajo de la red?<br/> ¿Cómo describiría el tipo de relaciones que se generan entre miembros de la red? (Indagar trabajo colaborativo, uni-bidireccionalidad)<br/> ¿Realizan o han realizado de manera conjunta, ya sea entre los miembros de la red o entre establecimientos, acciones dirigidas a los problemas compartidos? ¿Quiénes? ¿Cómo? (Ejemplos) ¿Realizan o han realizado de manera conjunta otras acciones? (Ejemplos) ¿Cómo han sido estos procesos?<br/> ¿Recorre por apoyo a los integrantes de la red? ¿Para qué?<br/> ¿Hay algún hecho concreto que se puede mencionar que hubo o hay intercambio de materiales u opiniones entre los integrantes de la red?</p> |
| <p><b>Identificar los aprendizajes que se han generado en la red.</b></p>                     | <p style="text-align: center;"><b>APRENDIZAJES</b></p> <p>¿Qué aprendizajes has adquirido en su práctica laboral a partir del trabajo en red?<br/> ¿Qué aprendizaje ha generado en la escuela, a partir del trabajo en red? (equipo, profesores, estudiantes, apoderados)<br/> ¿Qué impacto han adquirido en su práctica laboral a partir del trabajo en red?<br/> ¿Qué impacto ha generado en la escuela, a partir del trabajo en red? (equipo, profesores, estudiantes, apoderados)<br/> ¿De qué manera visualizan los efectos del trabajo en red a largo plazo? (En su establecimiento y en el sistema educativo).<br/> ¿Qué tanto cree que va a perdurar el trabajo de esta red? ¿Qué tanto se va a mantener en el tiempo? ¿Por qué?<br/> ¿Cómo podría mantenerse en el tiempo un trabajo en red pertinente y efectivo? ¿Qué se requeriría para ello?</p>  |

## Anexo 1.2. Carta Gantt

Tabla 4- 6 Carta Gantt del estudio

|   |   | 2018 |     |     |      |     | 2019 |     |     |     |     |     |     |  |
|---|---|------|-----|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--|
| N | ACTIVIDADES   | ABR  | MAI | JUN | OCT. | NOV | ENE  | MAR | ABR | JUN | AGO | SEP | OCT |  |
| 1 | Elaborar pregunta de investigación y objetivos.                             |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| 2 | Elaborar instrumentos de recogida de información.                           |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| 3 | Contactar Lideres Educativos – Prof. Mauricio Pino.                         |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| 4 | Revisar y validar instrumentos junto al profesor Guía.                      |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
| 5 | Observar reuniones de Coordinación pedagógica.                              |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Observar reuniones de rectores.   |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Entrevistar director y Coord. Pedagógico, R. M.                             |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Entrevistar director y Coord. Pedagógico, Araucanía.                        |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |
|   | Revisar objetivos, pregunta de investigación, M. Teórico y M. Metodológico. |      |     |     |      |     |      |     |     |     |     |     |     |  |

|   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 2 | Preparar Focus Group con directivos y revisar transcripciones de informaciones recolectadas  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 3 | Realización de Focus Group a Directivos de la Red.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 4 | <b>Reuniones de trabajo con profesor guía -</b><br>Indicaciones para análisis de informaciones de parte del profesor Guía.                               |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 5 | <b>Analizar informaciones</b>  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 6 | <b>Reuniones de trabajo con profesor Guía –</b><br>Retroalimentación de análisis de informaciones-<br>Indicaciones de las conclusiones de informaciones. |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 | <b>Revisión completa de la tesis de acuerdo Normativas UC.</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 8 | Preparar material a ser entregado - 3 copias anillados.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 9 | <b>Entrega del proyecto a UC</b>   |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

### Anexo 1.3. Codificaciones establecidas para cada objetivo por dimensiones, subdimensiones y autores de referencia

Tabla 4- 7 Codificación establecida para el análisis del objetivo 1.

| <b>Objetivo 1</b>                                  |                              |   |   |  |  |
|--|------------------------------|---|---|--|--|
| <b>Dimensiones</b>                                 | <b>Subdimensiones</b>        | <b>Códigos</b>                              | <b>Autores de referencia del código</b> |  |  |
| <b>Propósitos</b>                                  | Propósitos Morales           | Compromiso con la institución.              | Carpenter (2017).                       | Durkheim (1972)<br>Sergiovanni (1999).       |  |
|  |                              | Compromiso con los estudiantes              | Carpenter (2017).                       |  |  |
|  |                              | Interés de participación                    |   |  |  |
|  | Propósitos de la red         | Necesidad de trabajar en red hoy            |   |  |  |
|  |                              | Finalidad de la red                         |   |  |  |
|  |                              | Igualdad de condiciones                     |   |  |  |
|  |                              | Establecer nexos de colaboración            |   |  |  |
| <b>Estructura<br/>Funcionamiento de la<br/>red</b> | Bases para el trabajo en red | Creación de base organizacional             |   | Ballester et al. (2010)<br>Hargreaves (2005) |  |
|  |                              | Elaboración de documentos institucionales.  |   |  |  |
|  |                              | Reconocimiento de la importancia de la red. | Datnow, Hubbard y Mehan (2003)          |  |  |
|  |                              | Proceso histórico institucional             | Muñoz (2010)                            |  |  |
|  | Hacer operativa la red       | Proceso de constitución de sentido de red   | Datnow, Hubbard y Mehan (2003)          |  |  |
|  |                              | Liderazgo positivo en la red                | Emergente?                              |  |  |
|  |                              | Esfuerzo por consolidarse como red          |   |  |  |
|  | Hacer eficaz la red          | Lineamientos institucionales                | Emergente?                              |  |  |
|  |                              | Logro de propósitos de la red               |   |  |  |

|                           |   |                        |  |  |
|---------------------------|---|------------------------|--|--|
| Reuniones de coordinación | Modalidad de reuniones                  |                        |  |  |
|                           | Conducción de reuniones                 |                        |  |  |
|                           | Funcionamiento de las reuniones         |                        |  |  |
|                           | Finalidad de las reuniones              |                        |  |  |
|                           | Levantamiento de temáticas              |                        |  |  |
|                           | Dispositivo de organización del trabajo |                        |  |  |
|                           | Participación de los directivos.        |                        |  |  |
|                           | Satisfacción modalidad de trabajo       |                        |  |  |
|                           | Organización de las reuniones           |                        |  |  |
|                           | Reuniones extraordinarias               |                        |  |  |
|                           | Distribución de tareas                  |                        |  |  |
|                           | Resolución de conflictos                |                        |  |  |
|                           | Organización de la red                  | Organización de la red |  |  |
|                           |   | Programación de la red |  |  |
| Gobernanza de la red      | Rol del coordinador                     | Earl y Katz (2007).    |  |  |
|                           | Toma de decisiones                      |                        |  |  |

Tabla 4- 8 Codificación establecida para el análisis del objetivo 2.

| <b>Dimensiones</b>             | <b>Códigos</b>  | <b>Autores de referencia del código</b> |                     |
|--------------------------------|---|---|---------------------|
| <b>Anomia</b>                  | Conflicto con el coordinador                          | Durkheim (1972)                         |                     |
|                                | Decisión local distinta del lineamiento institucional |   |                     |
| <b>Densidades de la red</b>    | Coordinación compartida                               | Lindsay et al. (2005)                   | Muñoz (2010)        |
|                                | Participación de algunos agentes                      |   | Muijs et al. (2010) |
| <b>Voluntarismo y coerción</b> | Referencia de otras instituciones                     |   | Muijs et al. (2010) |
|                                | Necesidad de trabajar en red hoy                      |   |                     |
|                                | Toma de decisiones                                    |   |                     |
| <b>Relaciones de poder</b>     | Verticalidad de coordinación                          | Lindsay et al. (2005)                   |                     |
|                                | Conflicto con el coordinador de la red                |   |                     |
|                                | Micro políticas                                       |   |                     |
|                                | Apertura a otros agentes                              |   |                     |
| <b>Confianza</b>               | Integración al grupo                                  | Cohen (1995)                            |                     |
|                                | Integración entre actores                             |   | Cohen (1995)        |
|                                | Vínculos entre los actores                            | Church <i>et al.</i> (2002)             |                     |
|                                | Relaciones horizontales y de confianza                |   |                     |
|                                | Valoración hacia su rol                               |   |                     |
| <b>Responsabilidad</b>         | Sentido de pertenencia                                |   |                     |

Tabla 4- 9 Codificación establecida para el análisis del objetivo 3

| Dimensiones                    | Códigos                                   | Autores de referencia del código  |  |
|--------------------------------|---|---|--|
| <b>El proceso colaborativo</b> | Establecimiento de acuerdos               |   | Ahumada (2017)<br>Ahumada y Bustos, (2004)<br><br>Ahumada, Sisto y López (2012): |
|                                | Herramientas tecnológicas                 |   |  |
|                                | Instancias de búsqueda de apoyo de la red |   |  |
|                                | Temáticas del colegio hacia la red.       |   |  |
|                                | Proceso de maduración                     | Duffy y Gallagher (2016),   |  |
|                                | Intervención en las reuniones             | Church <i>et al.</i> (2002),  |  |
|                                | Vínculos de colaboración                  | Little (1990)   |  |
|                                | Cultura colaborativa                      | (Hargreaves, 2005) (Muñoz, 2010)  |  |
| <b>Prácticas colaborativas</b> | Compartir instrumentos evaluativos        | Duffy y Gallagher (2016)  | Ahumada (2017)   |
|                                | Comparación de resultados SIMCE           | Duffy y Gallagher (2016)  |  |
|                                | Compartir practicas efectivas             | Duffy y Gallagher (2016)<br>Harris, Chapman, Muijs, Russ y Stoll, (2006). |  |

Tabla 4- 10 Codificación establecida para el análisis del objetivo 3

| <b>Dimensiones</b>                             | <b>Códigos</b>             | <b>Autores de referencia del código</b>   |
|--|----------------------------|---|
| <b><u>Trabajo conjunto</u></b>                 | Colaboración entre actores | Little (1990)<br>Borgatti y Foster (2003)<br>Muñoz (2010)<br>Borko (2004)<br>Hudson-Ross (2001) |
| <b><u>Involucramiento de apoyo externo</u></b> | Redes de apoyo             | Ahumada, González y Pino (2016).  |
|  | Participación de asesores  |   |

Tabla 4- 11 Codificación establecida para el análisis del objetivo 5

| <b>Dimensiones</b>               | <b>Códigos</b>                       | <b>Autores de referencia del código</b>  |
|----------------------------------|--------------------------------------|--|
| Aprendizajes generados en la red | Aprendizajes implícitos/conductuales | Reber (1967; 1991)<br>Jackson y Temperley (2006)<br>Ainscow, Muijs & West (2006)<br>Muijs et al. (2010)<br>Moolenaar (2015)<br>Rieckhoff & Larsen (2012)<br>Scanlan et al., (2016)<br>Ahumada (2017).<br>Haldfield, Jopling, Noden, O'Leary y Stoll (2006) |
|                                  | Aprendizajes explícitos              | Jackson y Temperley (2006)<br>Ainscow, Muijs & West (2006)   |
|                                  | Transferencia hacia los profesores   | Muijs et al. (2010)  |
|                                  | Transferencia hacia los estudiantes  | Moolenaar (2015)   |

|                          |  |   |
|--------------------------|--|---|
|                          | Transferencia hacia los apoderados   | Rieckhoff & Larsen (2012)<br>Scanlan et al., (2016)<br>Ahumada (2017).<br>Haldfield, Jopling, Noden, O'Leary y Stoll (2006) |
| Orientación de la mejora | Sugerencias para la red.   | Collison y Cook (2007).<br>Muñoz (2010)   |
|                          | Desafío para la red/ Preparación para los cambios<br>Más participación en la red |   |

Tabla 4- 12 Dimensiones, ámbitos y unidades de análisis en la pauta de Observación de las reuniones

| <b>Objetivo</b>  | <b>DIMENSIÓN</b>                       | <b>Ámbitos</b>                      | <b>Unidades de observación</b>   |
|--|--|-------------------------------------|--|
| Describir los elementos funcionales de las reuniones a partir de los propósitos y procesos que se mencionan y se abordan en las reuniones.   | ELEMENTOS FUNCIONALES                  | Propósito                           | Propósito planificado, quién los plantea, concordancia temas tratados con el propósito, reacción de los participantes (desde compromiso, apropiarse, hasta indiferencia, resistencia, rechazo)             |
|  |  | Procesos                            | Temas abordados y decisión de las temáticas  |
| Describir la organización de la red a partir de la estructura de las reuniones, los agentes, nodos y relaciones, el tipo de liderazgo y los tipos de apoyo.                          | ORGANIZACIÓN DE LA RED                 | Estructura                          | Organización de las reuniones  |
|  |  | Agentes, nodos y relaciones         | Interacciones entre las personas, dinamismo de las relaciones, temáticas asociados a las interacciones<br>Resolución de los conflictos surgidos<br>Descripción de las relaciones                           |
|  |  | Liderazgo                           | Modo de la toma de decisiones, monitoreo de los acuerdos, características del liderazgo, distribución del liderazgo, funcionamiento del liderazgo y reacciones.  |
|  |  | Tipos de apoyo y actores            | Estrategias facilitadoras, orientaciones para abordar los propósitos, dispositivos de organización de la reunión, rol del supervisor con los participantes, personas invitadas a la reunión e integración. |
| Describir la colaboración y el capital social de la red a partir de la centralidad, reciprocidad y densidad de las intervenciones, la confianza y el pensamiento y acción sistémico. | COLABORACIÓN/ CAPITAL SOCIAL           | Centralidad, reciprocidad, densidad | Tipo de intervenciones (indiferentes, constructivas, resistencia, capacidad de escucha, silencios, etc.)   |
|  |  | Confianza                           | Disposición de los agentes hacia los otros (interés, apertura, recelo, indiferencia, etc.), trato entre los participantes, tono emocional, muestra de confianza  |
|  |  | Pensamiento y acción sistémica      | Discurso desde un “nosotros”, abordaje de temáticas sensibles o complejas.   |
| Describir los aprendizajes y orientación a la mejora que se evidencian en las reuniones.   | APRENDIZAJES Y ORIENTACIÓN A LA MEJORA | Profundidad                         | Resultados esperados, evidencias con ejemplos, discusión de estrategias concretas y efectos esperables, involucramiento de comunidades escolares en el trabajo en red                                      |

Tabla 4- 13 Dimensiones y unidades de análisis de la pauta de observación del focus group y entrevistas

| <b>PAUTA – ENTREVISTAS Y GRUPO FOCAL</b>  |   |  |
|---|---|--|
| <b>Objetivos específicos</b>  | <b>Dimensiones</b>                      | <b>Unidades de análisis</b>  |
| Identificar y describir el propósito y estructura de la red.                    | PROPÓSITOS Y PROCESOS                   | Propósito de la red, razones, facilitadores, actividades, logros, temas, periodicidad, organización del trabajo, liderazgo, aspiraciones, compartir con el contexto. |
| Describir las relaciones profesionales que existen al interior de la red.       | RELACIONES PROFESIONALES                | Descripción de las relaciones, temas de apoyo, resolución de conflictos.   |
| Describir los procesos y prácticas colaborativas que se realizan en la red.     | PARTICIPACION Y PRÁCTICAS COLABORATIVAS | Pauta de reuniones, temáticas, decisión temáticas, compromiso, implicancia y pertenencia. definición/planificación de actividades, preparación de las reuniones.     |
| Identificar e tipo de colaboración que caracteriza el funcionamiento de la red. | TIPO DE COLABORACIÓN                    | Comunicación con otros miembros de la red, búsqueda de apoyos, trabajo conjunto, intercambio de materiales e informaciones.  |
| Identificar los aprendizajes que se han generado en la red.                     | APRENDIZAJES                            | Qué se ha aprendido, transferencia de aprendizajes, impactos, efectos a largo plazo, perduración de la red a futuro, requisitos                                      |

Anexo 2. Resultados

**Anexo 2.1. Número de códigos obtenidos en cada registro de datos y para cada dimensión.**

**Leyenda:** Gr=número de citas Gs= número de códigos códigos

Tabla 5- 12 Cuantificación códigos Objetivo 1

| Registro de datos / Dimensiones                             | Coord. Ped.<br>Gr=122;<br>GS=2 | Grupo Focal<br>Gr=100;<br>GS=1 | Obs.: Reu. C.P.<br>Gr=68;<br>GS=2 | Obs.:Reu. Dir.<br>Gr=32; GS=1 | Directores<br>Gr=69;<br>GS=2 | Totales    |
|---|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|------------|
| <b>Estructura Funcionamiento de la red</b><br>Gr=102; GS=20 | 27                             | 17                             | 22                                | 10                            | 17                           | 93         |
| <b>Propósitos</b><br>Gr=28; GS=8                            | 6                              | 13                             | 2                                 | 0                             | 6                            | 27         |
| <b>Totales</b>  | <b>33</b>                      | <b>30</b>                      | <b>24</b>                         | <b>10</b>                     | <b>23</b>                    | <b>120</b> |

Tabla 5- 13 Cuantificación códigos Objetivo 2

| Registro de datos / Dimensiones              | Coord. Ped.<br>Gr=122;<br>GS=2 | Grupo Focal<br>Gr=100;<br>GS=1 | Obs.: Reu. C.P.<br>Gr=68;<br>GS=2 | Obs.:Reu. Dir.<br>Gr=32; GS=1 | Directores<br>Gr=69;<br>GS=2 | Totales |
|--|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|------------------------------|---------|
| <b>Anomia</b><br>Gr=8; GS=2                  | 4                              | 0                              | 2                                 | 0                             | 2                            | 8       |
| <b>Confianza</b><br>Gr=24; GS=4              | 2                              | 9                              | 4                                 | 1                             | 4                            | 20      |
| <b>Densidades de la red</b><br>Gr=2; GS=2    | 0                              | 0                              | 1                                 | 0                             | 0                            | 1       |
| <b>Relaciones de poder</b><br>Gr=23; GS=4    | 6                              | 0                              | 6                                 | 4                             | 3                            | 19      |
| <b>Responsabilidad</b><br>Gr=2; GS=2         | 1                              | 0                              | 0                                 | 1                             | 0                            | 2       |
| <b>Voluntarismo y coerción</b><br>Gr=8; GS=2 | 2                              | 2                              | 0                                 | 0                             | 4                            | 8       |
| <b>Totales</b>                               | 15                             | 11                             | 13                                | 6                             | 13                           | 58      |

Tabla 5- 14 Cuantificación códigos Objetivo 3

| Registro de datos / Dimensiones               | Coord. Ped.<br>Gr=122;<br>GS=2 | Grupo Focal<br>Gr=100;<br>GS=1 | Obs.: Reu. C.P.<br>Gr=68;<br>GS=2 | Obs.: Reu. Dir.<br>Gr=32; GS=1 | Directores<br>Gr=69;<br>GS=2 | Totales |
|---|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------|
| <b>Prácticas Colaborativas.</b><br>Gr=9; GS=2 | 2                              | 3                              | 4                                 | 0                              | 0                            | 9       |
| <b>Procesos Colaborativos</b><br>Gr=19; GS=8  | 4                              | 6                              | 3                                 | 2                              | 1                            | 16      |
| <b>Totales</b>                                | 6                              | 9                              | 7                                 | 2                              | 1                            | 25      |

Tabla 5- 15 Cuantificación códigos Objetivo 4

| Registro de datos / Dimensiones                        | Coord. Ped.<br>Gr=122;<br>GS=2 | Grupo Focal<br>Gr=100;<br>GS=1 | Obs.: Reu. C.P.<br>Gr=68;<br>GS=2 | Obs.: Reu. Dir.<br>Gr=32; GS=1 | Directores<br>Gr=69;<br>GS=2 | Totales |
|--|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------|
| <b>Involucramiento de apoyo externo</b><br>Gr=11; GS=2 | 2                              | 0                              | 4                                 | 0                              | 4                            | 10      |
| <b>Trabajo conjunto</b><br>Gr=3; GS=1                  | 0                              | 3                              | 0                                 | 0                              | 0                            | 3       |
| <b>Totales</b>   | 2                              | 3                              | 4                                 | 0                              | 4                            | 13      |

Tabla 5- 16 Cuantificación códigos Objetivo 5

| Registro de datos / Dimensiones               | Coord. Ped.<br>Gr=122;<br>GS=2 | Grupo Focal<br>Gr=100;<br>GS=1 | Obs.: Reu. C.P.<br>Gr=68;<br>GS=2 | Obs.: Reu. Dir.<br>Gr=32; GS=1 | Directores<br>Gr=69;<br>GS=2 | Totales |
|---|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|------------------------------|---------|
| <b>Aprendizajes generados</b><br>Gr=12; GS=6  | 10                             | 2                              | 0                                 | 0                              | 0                            | 12      |
| <b>Orientación de la mejora</b><br>Gr=9; GS=4 | 3                              | 2                              | 0                                 | 0                              | 4                            | 9       |
| <b>Totales</b>                                | 13                             | 4                              | 0                                 | 0                              | 4                            | 21      |

**Anexo 2.1. Tablas de la 5-6 a 5-11. Cuantificación de códigos para cada objetivo en función del rol (director y coordinador pedagógico)**

Tabla 5- 17 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 1

|  | ○Director<br>Gr=38 |              | ○UTP<br>Gr=57 |              |
|--|--------------------|--------------|---------------|--------------|
|  | Cuenta             | Coefficiente | Cuenta        | Coefficiente |
| ●Acompañamiento a directivos<br>Gr=2                   | 2                  | 0,05         | 0             | 0,00         |
| ●Compromiso con la Institución<br>Gr=6                 | 2                  | 0,05         | 4             | 0,07         |
| ●Compromiso con los estudiantes<br>Gr=1                | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Dispositivos de organización de trabajo<br>Gr=5       | 2                  | 0,05         | 3             | 0,05         |
| ●Distribución de tareas<br>Gr=2                        | 1                  | 0,03         | 1             | 0,02         |
| ●Esfuerzo actual<br>Gr=1                               | 0                  | 0,00         | 1             | 0,02         |
| ●Finalidad de las reuniones de<br>coordinación<br>Gr=2 | 0                  | 0,00         | 2             | 0,04         |
| ●Igualdad de condiciones.<br>Gr=2                      | 2                  | 0,05         | 0             | 0,00         |
| ●Interés en la participación de reuniones.<br>Gr=2     | 0                  | 0,00         | 2             | 0,04         |
| ●Levantamiento de temáticas<br>Gr=13                   | 6                  | 0,13         | 6             | 0,09         |
| ●Liderazgo positivo<br>Gr=3                            | 3                  | 0,08         | 0             | 0,00         |
| ●Lineamiento institucional<br>Gr=14                    | 3                  | 0,06         | 12            | 0,20         |
| ●Logro de propósitos<br>Gr=1                           | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Organización de la red<br>Gr=4                        | 3                  | 0,08         | 1             | 0,02         |

|   |   |      |   |      |
|---|---|------|---|------|
| • <b>Organización de reuniones</b><br>Gr=7        | 2 | 0,05 | 5 | 0,08 |
| • <b>Participación de los directivos</b><br>Gr=3  | 3 | 0,08 | 0 | 0,00 |
| • <b>Proceso de constitución como red</b><br>Gr=1 | 0 | 0,00 | 1 | 0,02 |
| • <b>Proceso Organizacional</b> Gr=1              | 1 | 0,03 | 0 | 0,00 |

|   |   |      |   |      |
|---|---|------|---|------|
| • <b>Programación de la red</b> Gr=6                  | 1 | 0,02 | 4 | 0,07 |
| • <b>Propósito de las reuniones de la red</b><br>Gr=1 | 0 | 0,00 | 1 | 0,02 |
| • <b>Resolución de conflictos</b> Gr=3                | 2 | 0,05 | 1 | 0,02 |

Tabla 5- 18 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 2.

|  | ○Director<br>Gr=38 |              | ○UTP<br>Gr=57 |              |
|--|--------------------|--------------|---------------|--------------|
|  | Cuenta             | Coefficiente | Cuenta        | Coefficiente |
| ●Compartir recursos. Gr=4                  | 0                  | 0,00         | 4             | 0,07         |
| ●Cultura colaborativa Gr=2                 | 1                  | 0,03         | 1             | 0,02         |
| ●Establecimiento de acuerdos Gr=3          | 0                  | 0,00         | 3             | 0,05         |
| ●Herramientas tecnológicas<br>Gr=3         | 1                  | 0,03         | 2             | 0,03         |
| ●Instancias que busco apoyo de la red Gr=1 | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Intervenciones<br>Gr=3                    | 2                  | 0,05         | 1             | 0,02         |
| ●Planificación<br>Gr=1                     | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Proceso de maduración<br>Gr=1             | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Trabajo en red<br>Gr=0                    | 0                  | 0,00         | 0             | 0,00         |

Tabla 5- 19. Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 3.

|  | ○Director<br>Gr=38 |              | ○UTP<br>Gr=57 |              |
|--|--------------------|--------------|---------------|--------------|
|  | Cuenta             | Coefficiente | Cuenta        | Coefficiente |
| ●Compartir recursos.<br>Gr=4               | 0                  | 0,00         | 4             | 0,07         |
| ●Cultura colaborativa<br>Gr=2              | 1                  | 0,03         | 1             | 0,02         |
| ●Establecimiento de acuerdos<br>Gr=3       | 0                  | 0,00         | 3             | 0,05         |
| ●Herramientas tecnológicas<br>Gr=3         | 1                  | 0,03         | 2             | 0,03         |
| ●Instancias que busco apoyo de la red Gr=1 | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Intervenciones<br>Gr=3                    | 2                  | 0,05         | 1             | 0,02         |
| ●Planificación<br>Gr=1                     | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Proceso de maduración<br>Gr=1             | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●Trabajo en red<br>Gr=0                    | 0                  | 0,00         | 0             | 0,00         |

Tabla 5- 20 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 4.

|                                    | ○Director<br>Gr=38 |              | ○UTP<br>Gr=57 |              |
|------------------------------------|--------------------|--------------|---------------|--------------|
|                                    | Cuenta             | Coefficiente | Cuenta        | Coefficiente |
| ●Participación de asesores<br>Gr=2 | 1                  | 0,03         | 1             | 0,02         |
| ●Redes de apoyo<br>Gr=9            | 4                  | 0,09         | 5             | 0,08         |
| ●Trabajo colaborativo<br>Gr=3      | 1                  | 0,03         | 1             | 0,02         |

Tabla 5- 21 Cuantificación de códigos función del rol en el objetivo 5.

|   | ○Director<br>Gr=38 |              | ○UTP<br>Gr=57 |              |
|---|--------------------|--------------|---------------|--------------|
|   | Cuenta             | Coefficiente | Cuenta        | Coefficiente |
| ●Aprendizajes - Gr=2  | 0                  | 0,00         | 2             | 0,04         |
| ●Aprendizajes adquiridos con la red Gr=4                          | 1                  | 0,02         | 4             | 0,07         |
| ●Compartir prácticas efectivas - Gr=5                             | 0                  | 0,00         | 5             | 0,09         |
| ●Desafío para la red - Gr=1                                       | 1                  | 0,03         | 0             | 0,00         |
| ●impacto de aprendizajes de la red hacia los<br>apoderados - Gr=1 | 0                  | 0,00         | 1             | 0,02         |
| ●impacto de aprendizajes de red hacia<br>estudiantes - Gr=2       | 0                  | 0,00         | 2             | 0,04         |
| ●Impacto de aprendizajes de red hacia profesores<br>- Gr=2        | 0                  | 0,00         | 2             | 0,04         |

|   |   |      |   |      |
|---|---|------|---|------|
| ● <b>impacto de la red a profesorado si es proposital</b><br>- Gr=1 | 0 | 0,00 | 1 | 0,02 |
| ● <b>Más participación en la red - Gr=1</b>                         | 0 | 0,00 | 1 | 0,02 |
| ● <b>Preparación para los cambios - Gr=1</b>                        | 0 | 0,00 | 1 | 0,02 |
| ● <b>Procesos colaborativos - Gr=4</b>                              | 0 | 0,00 | 4 | 0,07 |
| ● <b>Sugerencias para la red - Gr=6</b>                             | 4 | 0,10 | 2 | 0,03 |

## Anexo 2.3. Ilustraciones de la 5-1 a 5-6. Relaciones entre códigos

Ilustración 5- 1 Descripción del propósito y estructura de la red

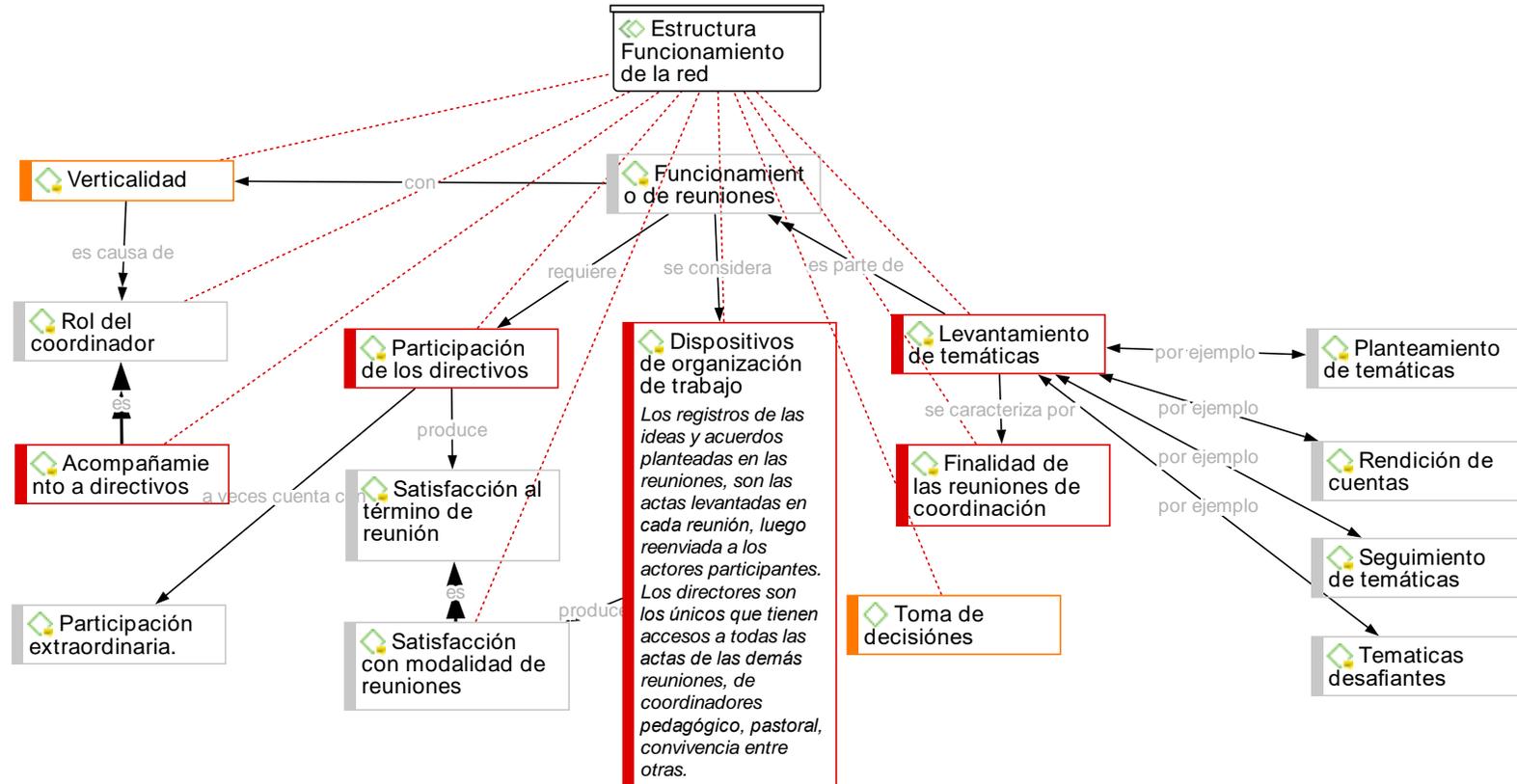




Ilustración 5- 3 Relaciones entre los códigos explicativos de las prácticas colaborativas

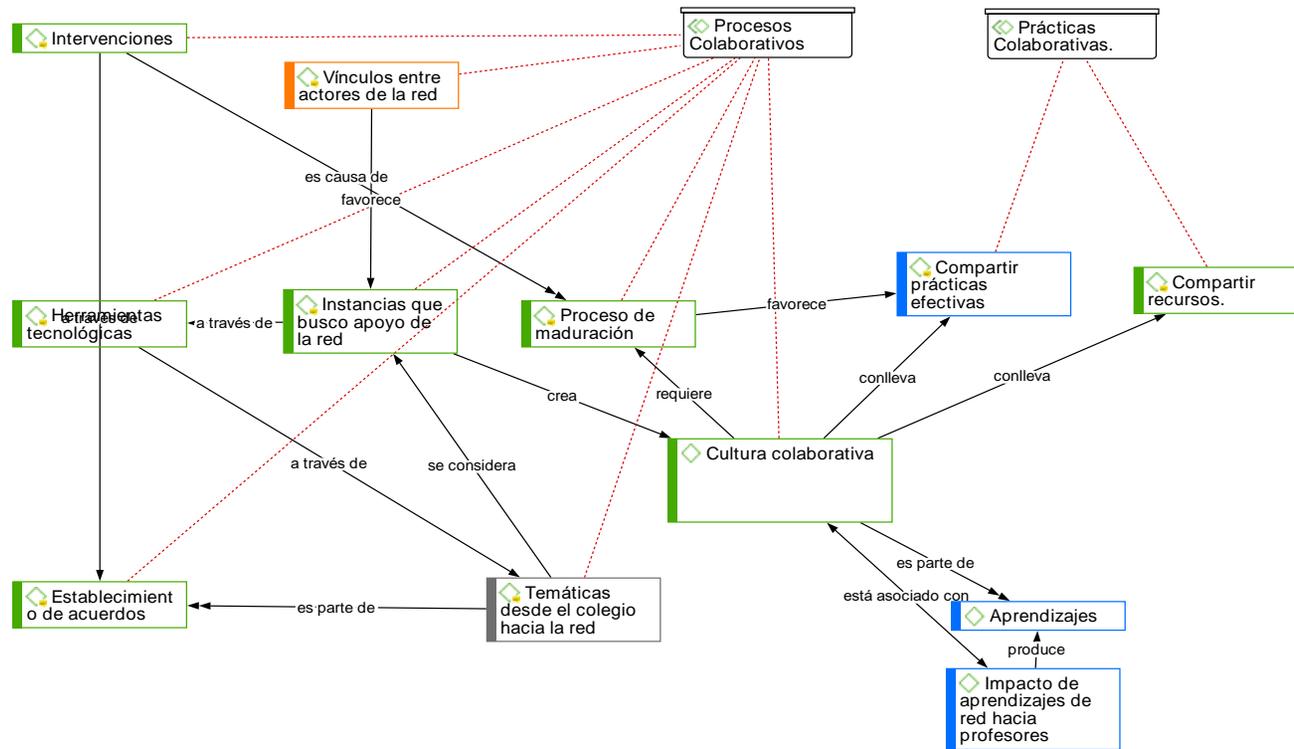


Ilustración 5- 4 Descripción de los códigos explicativos del Objetivo 4: tipo de colaboración

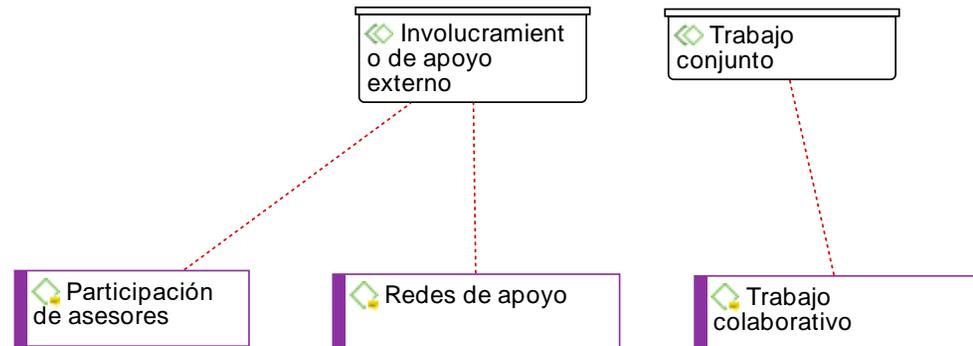


Ilustración 5- 5 Relaciones entre los códigos explicativos del Objetivo 5: Aprendizajes generados en la red.

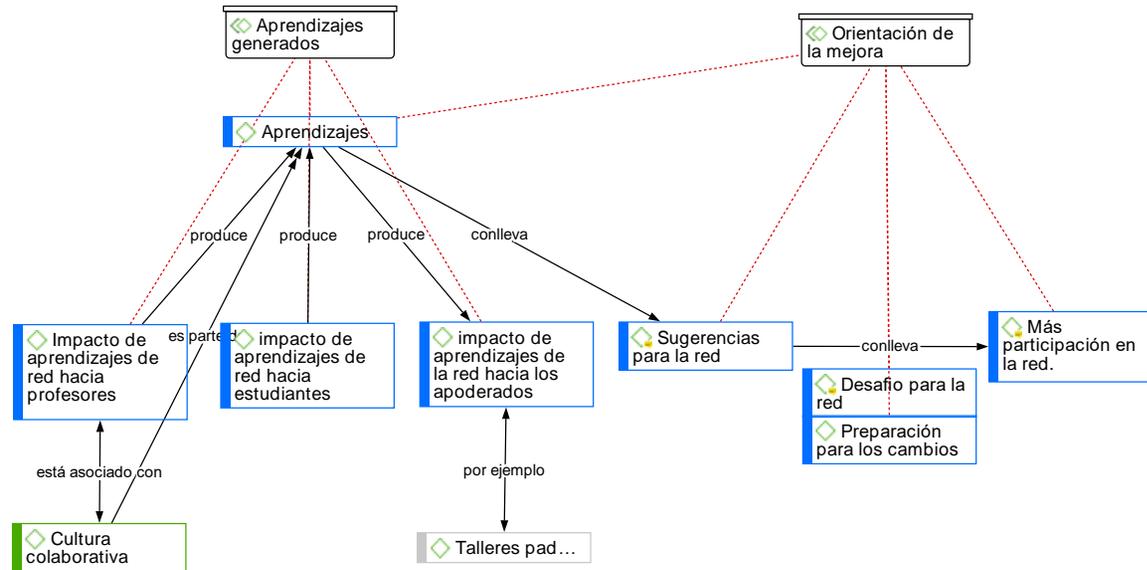


Ilustración 5- 6 Relaciones entre los códigos explicativos de los 5 objetivos del estudio

