

Indagación colaborativa en red

Conectando escuelas latinoamericanas
y caribeñas a través de una red virtual

CATALINA ZÚÑIGA* | FERNANDA CORREA**
JOSEFINA DE FERRARI*** | NICOLE BUSTOS****

Existe vasta evidencia sobre el aporte de las redes educativas al mejoramiento sistémico, no obstante, la evidencia sobre redes virtuales y entre diferentes países es acotada. Este artículo presenta la experiencia de una red de escuelas latinoamericanas y caribeñas que trabajaron a distancia mediante la metodología de indagación colaborativa en red. Se identificaron aportes y desafíos de la implementación mediante un análisis de contenido de los productos generados por sus participantes, la sistematización de la implementación y la evaluación del programa. Esta metodología promueve condiciones estructurales para la generación de nuevos conocimientos, habilidades y prácticas a través de la confianza, colaboración y liderazgo en red entre actores de instituciones y culturas diversas, y genera un impacto en su capital profesional y la mejora de las prácticas educativas. No obstante, existen factores contextuales que dificultan una red con estas características, tales como conectividad, carga laboral y diferencias horarias entre países.

There is vast evidence on the contribution of educational networks to systemic improvement, however, the evidence on virtual networks and between different countries is limited. This article presents the experience of a network of Latin American and Caribbean schools that worked at a distance through the methodology of Collaborative Inquiry Networking. The contributions and challenges of the implementation were identified through a content analysis of the products generated by its participants, the systematization of the implementation, and the evaluation of the program. This methodology promotes structural conditions for the generation of new knowledge, skills, and practices through trust, collaboration, and networked leadership among actors from diverse institutions and cultures, generating an impact on their professional capital and the improvement of educational practices. However, there are contextual factors that hinder a network with these characteristics, such as connectivity, workload, and time differences between countries.

Palabras clave

Indagación colaborativa en red

Comunidades profesionales de aprendizaje

Redes educativas virtuales

Redes educativas internacionales

Educación

Keywords

Collaborative networked inquiry

Professional learning communities

Virtual educational networks

International educational networks

Education

Recepción: 23 de abril de 2024 | Aceptación: 3 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61788>

* Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Licenciada en Psicología. Líneas de investigación: redes educativas; trabajo colaborativo; indagación colaborativa en red. CE: catalina.zuniga@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1230-0142>

** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Magister en Investigación en Educación. Línea de investigación: mejoramiento educativo, educación rural y redes educativas. CE: fernanda.correa@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-5427-2912>

*** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Licenciada en Psicología. Línea de investigación: mejoramiento educativo y redes educativas. CE: josefina.deferrari@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9987-4113>

**** Investigadora en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Educación. Líneas de investigación: mejoramiento escolar; redes educativas; liderazgo escolar. CE: nicole.bustos@ciae.uchile.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5644-0054>

INTRODUCCIÓN¹

La investigación educativa ha evidenciado el valor de las redes educativas entre escuelas para el mejoramiento de su calidad (Chapman y Muijs, 2013; Chapman *et al.*, 2016; Brown y Poortman, 2018). Las redes resultan beneficiosas para promover el desarrollo de capital profesional de sus participantes, impactar en las prácticas de enseñanza docente y el mejoramiento sistémico (Chapman *et al.*, 2016; Eddy-Spicer *et al.*, 2021). No obstante, la evidencia se focaliza principalmente en el aporte de las redes de escuelas que pertenecen a un mismo territorio y cuyas actividades se realizan presencialmente, dado lo cual se cuenta con escasa investigación sobre redes conformadas por escuelas de distintos territorios y países; este vacío representa una oportunidad de colaboración internacional y aprendizaje entre países que enfrentan desafíos similares en calidad educativa (Henríquez, 2023). Igualmente, la evidencia es escasa sobre redes educativas que se reúnen en entornos digitales; esta herramienta tiene grandes potencialidades, pero es necesario saber cómo aprovecharla para multiplicar sus beneficios.

Este artículo presenta la experiencia de una red de escuelas latinoamericanas y caribeñas que funcionó virtualmente entre los años 2021 y 2022 en el marco de un programa formativo sobre la indagación colaborativa en red (en adelante, ICR) en modalidad virtual, debido a la restricción de actividades presenciales por la pandemia. En este programa participaron directivos y docentes de escuelas de 11 países: México, República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Colombia, Perú, Argentina, Ecuador y Paraguay. Estos profesionales aprendieron e implementaron una metodología de investigación acción que permite a las comunidades educativas producir conocimientos situados sobre desafíos comunes que enfrentan en su

práctica educativa cotidiana, a partir de los cuales pueden accionar colaborativamente para enfrentarlos (Ainscow *et al.*, 2016; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018).

La implementación de esta metodología requirió que escuelas de distintos países y contextos educativos identificaran una necesidad común, a pesar de sus evidentes diferencias territoriales y culturales, que pudiera ser abordada en conjunto con otras escuelas que presentaran la misma necesidad. Esto implicó movilizar a los participantes para que compartieran con la red aspectos esenciales de su liderazgo, gestión y prácticas de enseñanza, en un entorno virtual que, dada su naturaleza, dificulta el desarrollo de la confianza y colaboración entre profesionales. A pesar de estas dificultades, la metodología de ICR actuó como medio para desarrollar proyectos de indagación significativos para las escuelas y, a su vez, generó las condiciones subjetivas para que éstos fueran implementados, aun en un contexto virtual.

Con base en lo anterior, este artículo tiene por objetivo identificar los aportes y desafíos de la metodología de ICR en la práctica de directivos y docentes, implementada en una red virtual de escuelas de América Latina y el Caribe. En específico, analiza las condiciones que facilitaron y dificultaron la implementación virtual de la ICR en estas escuelas, cuáles fueron los logros de la red, cuáles fueron los desafíos en la implementación de la ICR y cómo se resolvieron.

Para cumplir estos objetivos, en primer lugar, se ofrece una revisión de antecedentes sobre la colaboración en red, con especial énfasis en redes entre países y redes virtuales; luego, se describen las principales características de la ICR y se contextualiza la experiencia de implementación en la cual se basa este estudio. Finalmente, se presentan los resultados de la implementación mediante la caracterización de los aportes y desafíos de la implementación de la ICR en dicho contexto.

¹ Las autoras agradecen el financiamiento otorgado al proyecto ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

Colaboración y redes educativas efectivas

La colaboración en los sistemas educativos es considerada una oportunidad para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes y el capital profesional de docentes y directivos, lo que permite que el sistema en su conjunto apunte hacia la mejora (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Varias investigaciones han señalado que en Chile y América Latina el sistema educativo ha dejado poco espacio para el desarrollo de prácticas colaborativas (Pino-Yancovic *et al.*, 2019), pues prevalece una cultura profesional jerárquica, aislada y competitiva (Rincón-Gallardo *et al.*, 2019; Undurraga *et al.*, 2002).

La evidencia muestra que la colaboración puede transitar desde niveles superficiales a otros más profundos. Duffy y Gallagher (2017) definen un continuo en la colaboración, donde la más superficial sería la asociación entre participantes; la colaboración emergente existe cuando sólo se abordan situaciones extraordinarias; también está la colaboración sostenida en el tiempo y, finalmente, la colegialidad, donde los participantes, además de intercambiar conocimientos de manera cotidiana, construyen una identidad colectiva.

Una forma específica de colaboración es aquella que se da en el marco de las redes educativas. Las redes se entienden como la relación de un conjunto de agentes del sistema educativo que trabajan colaborativamente por un periodo de tiempo en torno a propósitos comunes (Ahumada *et al.*, 2016; Muijs *et al.*, 2010) que de manera individual no podrían lograr (Provan y Kenis, 2008). Cuando el trabajo en red es efectivo, mejoran tanto los establecimientos como el sistema que les da soporte (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

La evidencia sugiere que para que una red logre resultados positivos es esencial desarrollar capacidades de colaboración en sus participantes y contar con el acompañamiento de agentes que guíen este proceso. Pino-Yancovic *et al.* (2022b) mencionan que las redes en etapas iniciales, o que han experimentado cambios estructurales, requieren del rol de uno o

más coordinadores. Este acompañamiento consiste en orientar a los participantes para promover el diálogo y avanzar hacia una consolidación del trabajo colaborativo (Ahumada *et al.*, 2016; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Otra característica esencial de una red efectiva es el desarrollo del liderazgo en red y el capital profesional. Pino-Yancovic *et al.* (2022b) definen el liderazgo en red como el rol de un líder (formal o informal) que favorece el desarrollo de capacidades, actitudes y estrategias en concordancia con un trabajo de colaboración profunda, confianza y corresponsabilidad dentro de la red. El capital profesional refiere a los recursos que se tienen dentro de una red para lograr aprendizajes de sus participantes y promover la mejora en sus establecimientos (Nolan y Molla, 2017). En el ámbito educativo se identifican tres tipos de capital: social, decisional y humano (Hargreaves y Fullan, 2012). El capital social es aquél que se forja a través de la participación, la confianza y las relaciones de reciprocidad y cooperación que se dan dentro de la red y que se traducen en relaciones significativas entre sus integrantes; el capital decisional se refiere a la autonomía y apertura que expresan los participantes de la red para aplicar un juicio sobre sus prácticas en favor de la toma de decisiones con un sentido de responsabilidad colectiva; y el capital humano está conformado por aquellos conocimientos, actitudes, experiencias y habilidades de los docentes que se incrementan gracias al trabajo en red y propician un impacto en la calidad de la educación que se imparte en sus escuelas (Hargreaves y Fullan, 2012; Pino-Yancovic *et al.*, 2022a).

De esta manera, la mera existencia de una red no determinará su efectividad. Es importante destinar tiempos y recursos para consolidar prácticas colaborativas con propósitos compartidos y significativos que involucren activamente y benefician a las escuelas que participan (Pino-Yancovic *et al.*, 2019; Provan y Kenis, 2008; Chapman, 2016; Duffy y Gallagher, 2016; Katz y Earl, 2010). Esto estará sujeto a

características propias del contexto educativo y las necesidades de las comunidades educativas que forman parte, ya que estas condicionarán el propósito y las limitaciones del trabajo de la red.

Colaboración en red entre países

De acuerdo con las indagaciones previas a este estudio, existe poca evidencia sobre programas para la colaboración en red entre países en el ámbito educativo. Se reportan experiencias de redes colaborativas latinoamericanas con foco en el intercambio de experiencias mediante encuentros presenciales o virtuales y el desarrollo de instancias formativas a través de cursos destinados a docentes y directivos; por ejemplo, la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa,² compuesta por 18 países de América Latina y el Caribe y uno europeo (España), realiza comisiones de trabajo, encuentros regionales e internacionales y cursos, entre otras líneas de acción.

En el campo de la educación escolar se encuentra la Red de Escuelas Comunidades de Aprendizaje,³ proyecto financiado por el Instituto Natura, que cuenta con la participación de siete países latinoamericanos; en ésta, cada escuela participante selecciona desafíos prioritarios y diseña planes de intervención basados en una serie de prácticas validadas previamente. Un trabajo similar realiza la Red de Directivos de Instituciones Educativas,⁴ fundada el año 2018 en Argentina, la cual se expandió a otros países iberoamericanos durante la pandemia (como Guatemala y España) con el objetivo de generar proyectos educativos interinstitucionales, nacionales e internacionales, formar a los participantes mediante capacitaciones, organizar encuentros de intercambio y desarrollar investigación educativa a partir de problemáticas comunes.

En estas experiencias el concepto de red alude a compartir un marco de trabajo que ofrece estrategias específicas a la comunidad educativa para implementar en sus centros educativos e incluye actividades de encuentro entre instituciones donde se intercambian experiencias; sin embargo, no se ha encontrado evidencia suficiente sobre la implementación de redes colaborativas que aporten una metodología de trabajo para que las escuelas latinoamericanas diseñen e implementen en conjunto un trabajo colaborativo.

En ese sentido, la experiencia de implementación de la ICR que analiza este trabajo representa una nueva manera de colaborar entre escuelas de diferentes países de América Latina y el Caribe, bajo la premisa de que existen desafíos comunes de la práctica educativa que afectan a estos países y es posible abordarlos en conjunto.

Colaboración en redes virtuales

Existe poca evidencia sobre redes o comunidades de aprendizaje virtuales o híbridas. Sin embargo, la evidencia disponible muestra que los docentes que mantienen una colaboración sostenida de manera remota tienen un alto compromiso con la comunidad de la cual forman parte (Blitz, 2013). Esta modalidad tiene como principal soporte las tecnologías de la información, lo cual permite superar las limitaciones asociadas al tiempo, las distancias geográficas y las diferencias de ritmos de trabajo, todo lo cual tiende a generar aislamiento entre los docentes (Blitz, 2013; Glasserman *et al.*, 2013; Karo y Petsangsri, 2020).

La principal desventaja que Barton y Stepanek (2012) mencionan de la modalidad virtual es la facilidad de las personas para “darse de baja” del trabajo colaborativo. Blitz (2013) ha evidenciado que el desarrollo del

² Para más información de la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa puede consultarse: <https://recla.org/> (consulta: octubre de 2023).

³ Para más información del proyecto Comunidades de Aprendizaje puede consultarse: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/> (consulta: octubre de 2023).

⁴ Para más información de la Red de Directivos de Instituciones Educativas puede consultarse: <https://redie.comunidadeducativa.net/> (consulta: octubre de 2023).

compromiso con el trabajo es más lento cuando el contexto es virtual. A esto se suma que la posibilidad de generar confianza relacional entre los participantes de las comunidades es más compleja por medio de un computador. Finalmente, la diversidad de habilidades para el uso de las TIC requiere mayores esfuerzos de algunas personas para comprenderlas y utilizarlas, lo que puede llevarlas a sentirse excluidas o intimidadas, así como a optar por apartarse de las instancias de trabajo en conjunto.

Para lograr desarrollar una red o comunidad de aprendizaje virtual efectiva se necesita contar con una colaboración estructurada, donde los miembros compartan valores y una visión en común (Barton y Stepanek, 2012), participen activamente en la definición y evaluación de metas, se favorezca la diversidad de roles, áreas y experticia en el grupo y se cuente con un facilitador que modere las actividades e incentive la colaboración para el aprendizaje (Blitz, 2013).

Glasserman *et al.* (2013) buscaron conocer la percepción de impacto en la práctica educativa por parte de los participantes de dos redes colaborativas virtuales en México con foco en prácticas educativas innovadoras y eficientes. Los hallazgos muestran que estas redes contribuyen al desarrollo de conocimientos y actitudes en aspectos pedagógicos y tecnológicos. En lo pedagógico se relevan aprendizajes en investigación y la oportunidad de compartir experiencias con actores de diferentes contextos educativos, pero con intereses en común. Respecto al aspecto tecnológico, la modalidad virtual se reconoce como un aporte para superar obstáculos de comunicación vinculados a la distancia geográfica, así como una oportunidad para mejorar las competencias en el uso de TIC y flexibilizar el trabajo asincrónico.

Es importante notar que estos estudios fueron realizados previo a la pandemia, contexto que impactó en la manera de llevar a cabo el trabajo pedagógico en las escuelas. Éstas tuvieron que adaptar sus acciones sobre la marcha

para poder responder a las exigencias tras el cierre de los establecimientos educativos (Campbell, 2020; Ehren *et al.*, 2021), desde la conexión y acceso a Internet de sus estudiantes hasta la preocupación por los procesos de aprendizaje, los sistemas de evaluación y la salud mental y emocional de las comunidades educativas (Campbell, 2020). En respuesta, las escuelas optaron por el fortalecimiento del trabajo colaborativo, la implementación de comunidades de aprendizaje y un formato híbrido (Azorín, 2020; Chapman y Bell, 2020; Harris, 2020).

Así, la pandemia fue una oportunidad para consolidar redes virtuales de docentes en diferentes territorios de Latinoamérica por medio del uso de redes sociales, plataformas para subir y descargar material y para comunicarse entre sí para el trabajo colaborativo, así como la creación de comunidades de aprendizaje virtuales donde se comparten desafíos comunes y se construyen soluciones en conjunto (García e Insúa, 2022). Éste es el contexto en el que se gesta la experiencia de implementación de ICR que se analizará en este trabajo.

Metodología de indagación colaborativa en red (ICR)

La ICR se define como una metodología que promueve la investigación colectiva y que logra movilizar el capital profesional de los participantes, así como la agencia colectiva (Bustos *et al.*, 2023a) y, con ello, se propone mejorar la práctica educativa en sus escuelas (Ainscow *et al.*, 2016; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018). Consiste en un proceso cíclico que comienza cuando los participantes conforman equipos de indagación para diseñar e implementar un proyecto en torno a un desafío común, que luego indagan y/o abordan en conjunto; y finaliza con una evaluación de los resultados de estas acciones y proyecciones para iniciar un nuevo ciclo (DeLuca *et al.*, 2015; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Pino *et al.*, 2018). Este ciclo se compone de tres fases: 1) desafíos comunes; 2) indagación y acción; y 3) monitoreo y reflexión.

En la primera fase es importante que las personas involucradas generen un diálogo donde se expliciten los valores y creencias sobre un área de mejora, en el que se tengan en cuenta las ideas, emociones y motivaciones personales (Bustos *et al.*, 2023b). El equipo debe trabajar de manera colectiva para identificar un desafío común que sea relevante para todos los participantes y su realidad educativa (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022). A partir de esta conversación es que se construye una pregunta de indagación, la que guiará al equipo a encontrar información y respuestas, así como a generar acciones en relación con el desafío identificado (Pino *et al.*, 2018).

La segunda fase, de indagación y acción, inicia poco antes de que termine la fase anterior. Existen dos vías de desarrollo: la indagación para producir datos y la implementación de acciones para desarrollar metodologías y/o estrategias que incidan en el núcleo pedagógico (Pino *et al.*, 2018). Las acciones que se lleven a cabo deberán aportar información a los equipos para poder responder al desafío y a la pregunta de indagación creada previamente, para así incidir en sus establecimientos por medio de nuevas actividades o ajustando aquellas que ya se realizan (Bustos *et al.*, 2023b). Una vez implementadas, las acciones son monitoreadas para realizar oportunamente los ajustes que faciliten el cumplimiento de los objetivos, por lo que las fases del ciclo son recursivas (Bustos *et al.*, 2023b).

La tercera fase, de monitoreo y reflexión, inicia cuando hay acciones del proyecto que ya han sido ejecutadas y requieren ser evaluadas con base en los datos obtenidos: “El análisis puede ser sobre el proceso de ejecutar alguna acción, o sobre los efectos y resultados de las acciones que se han realizado” (Pino *et al.*, 2018: 13). Esta información debe ser analizada en conjunto en los equipos de indagación, para darle un sentido respecto a la pregunta de indagación que propusieron en una primera instancia (Bustos *et al.*, 2023b). Por esta razón, se sugiere que el proceso y sus resultados

sean socializados con los diferentes agentes de la comunidad educativa, pues “facilita el involucramiento de los docentes en los proyectos y, con ello, la transferencia de la información y los aprendizajes a las escuelas” (Bustos *et al.*, 2023b: 16). A partir de la retroalimentación que pueda hacer la comunidad escolar, podrán surgir nuevas interrogantes, desafíos y proyecciones para el equipo de indagación, lo que permitirá el inicio de un nuevo ciclo de aprendizaje en conjunto.

METODOLOGÍA

La experiencia analizada corresponde a una red virtual de 30 escuelas latinoamericanas y caribeñas voluntarias, procedentes de 11 países, conformada en el año 2021 a 2022, en el marco de un programa gratuito de cooperación internacional. Los países participantes fueron México, República Dominicana, Paraguay, Guatemala, Colombia, Argentina, Ecuador, Costa Rica, Honduras, Perú y El Salvador. Un equipo coordinador formó a directivos y docentes en la metodología de ICR y los acompañó en la implementación. El primer año de esta red estuvo marcado por el cierre de las escuelas en el contexto de la pandemia por COVID-19, mientras que el segundo se centró en la reapertura de las escuelas; por ello, fue necesario buscar respuestas rápidas a las necesidades emergentes en un contexto de mucha incertidumbre (Harris, 2020). En el año 2021 se conformaron cuatro equipos de ICR y en 2022 tres; cada uno contaba con entre dos y cinco duplas de profesionales de una misma escuela. Sólo 50 por ciento de los participantes se mantuvo el segundo año, pero ingresaron nuevos participantes. Todos los equipos contaron con una facilitadora estable, miembro del equipo coordinador.

Los temas de las indagaciones realizadas por los equipos se asociaron a las preocupaciones que surgieron durante el primero y segundo año de la pandemia: desarrollar estrategias pedagógicas que se adapten al contexto de

educación a distancia, considerando el desgaste emocional y las dificultades para un aprendizaje efectivo (Harris, 2020; Campbell, 2020).

En cada año de implementación se realizaron ocho sesiones virtuales sincrónicas en las que se trabajó contenido teórico y práctico sobre la metodología. Cada sesión fue evaluada con una encuesta de satisfacción que consistía en preguntas en escala *likert* sobre el cumplimiento de los objetivos, las capacidades del facilitador y las expectativas del taller. Al finalizar cada año se aplicó una encuesta con preguntas abiertas sobre aspectos positivos, dificultades y sugerencias de mejora. Además, se realizaron cuatro tutorías entre sesiones con los equipos de indagación —conformados de acuerdo con desafíos comunes— para diseñar y coordinar acciones y materiales, así como para analizar datos en conjunto en la implementación.

Como producto cada equipo sistematizó los avances de sus proyectos de ICR en una bitácora. Además, al término de cada fase del ciclo de indagación cada participante entregó al equipo coordinador una reflexión personal guiada por una o dos preguntas abiertas respecto a sus aprendizajes. Cabe resaltar que el contenido de las reflexiones personales no

fue evaluado en el marco del programa, lo que redujo la posibilidad de obtener respuestas deseables o condescendientes con el equipo coordinador.

Por otro lado, cada miembro del equipo coordinador contó con un cuaderno de campo donde registraba las actividades con su equipo de red a cargo. En estas notas se incluyó el nivel de participación, colaboración y actitud del equipo, las fortalezas, dificultades y las contingencias. Además, un miembro del equipo coordinador rotaba entre los equipos durante las sesiones de taller con el fin de observar las dinámicas relacionales.

El objetivo de este artículo es identificar los aportes y desafíos en la práctica de directivos y docentes de la metodología de ICR implementada en una red virtual de escuelas latinoamericanas. Para ello se realizó una revisión y análisis de contenido de los productos antes mencionados: bitácora de indagación, notas de campo del equipo coordinador, respuestas a preguntas de reflexión individual de los participantes y resultados de sus proyectos de indagación; también se incluyó una encuesta aplicada a profesionales de las escuelas que no participaron directamente en la red y en el programa, pero sí en los proyectos de indagación.

Tabla 1. Productos del programa analizados

Tipo de producto	Descripción
Generados por equipos los de indagación	Bitácora de trabajo. Documentos creados por cada equipo (planificaciones de talleres, rúbricas de evaluación docente o encuestas).
Generados por el equipo coordinador durante la implementación del curso	Cuestionario de satisfacción de cada taller realizado. Preguntas de reflexión de respuesta abierta aplicadas a cada participante. Notas de campo del equipo coordinador.
Evaluación del programa	Cuestionario final de evaluación del programa. Encuesta de socialización y evaluación dirigida a docentes de las escuelas del programa.

Fuente: elaboración propia.

El material anteriormente mencionado se sometió a un análisis de contenido (Cáceres, 2003), metodología que permite estudiar cualquier tipo de documento que describa un

relato y que refiera a acontecimientos reales, así como comparar entre las diferentes fuentes de una investigación (Lucas y Noboa, 2013). El análisis se basó en la estructura del modelo

propuesto por Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), el cual permite evaluar capacitaciones o programas formativos a través de la sistematización y entrecruzamiento de los resultados del análisis en cuatro niveles: reacción (percepción de los participantes); aprendizaje (exploración de los conocimientos adquiridos y cómo los participantes lo vinculan con su propia práctica); comportamiento (cómo los aprendizajes se vinculan con un cambio de comportamiento) y resultados (impacto del programa). Los insumos anteriormente citados se analizaron con base en estas categorías de análisis. Para fines de este artículo, se reportan los aprendizajes, comportamientos y resultados, y se descarta el nivel de reacción (documentado a través de encuestas de satisfacción), ya que fue muy positivo y aportó pocas distinciones en torno a los focos del análisis (aportes y desafíos de la ICR).

Específicamente, para analizar las respuestas a las preguntas abiertas asociadas a cada fase de la ICR se crearon categorías emergentes con base en la información levantada en cada pregunta; es decir, cada pregunta de reflexión tiene sus propias categorías de análisis. Los datos fueron clasificados sobre estas categorías emergentes en cada pregunta y luego se hizo un análisis de frecuencias de los enunciados dentro de cada categoría (Escalante, 2009). Con base en lo anterior, la obtención de porcentajes menores a 100 no necesariamente implica desacuerdo por parte de los demás participantes, ya que corresponden a respuestas a preguntas abiertas. Los porcentajes de cada categoría se calcularon a partir del total de participantes que la enunciaron. Una vez realizado este análisis se incorporó al modelo de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007) en el nivel de análisis correspondiente (aprendizajes, comportamientos y resultados).

A continuación, se presentan los hallazgos del estudio. Los aportes de la indagación colaborativa en red para los participantes del

programa se describen bajo dos categorías: impacto en el capital profesional e impacto en las comunidades educativas. El impacto en el capital profesional refiere al valor que tuvo este programa formativo en el fortalecimiento de vínculos profesionales y la generación de aprendizajes que promueven la mejora en sus establecimientos. Por su parte, el impacto en las comunidades educativas refiere al nivel de involucramiento de los intereses y necesidades de docentes y estudiantes, así como a los cambios o efectos en los establecimientos a partir de los proyectos de ICR, declarados por los participantes.

APORTES DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED

Impacto en capital profesional

Los participantes valoraron la oportunidad de generar nuevos vínculos desde un rol profesional y personal con actores de escuelas de otros países, e identificaron mayores similitudes que diferencias en el trabajo conjunto, lo que está relacionado con un fuerte impacto en el capital social.

El compartir experiencias con los profesores de otros países nos da una visión más amplia de las características que tienen los alumnos en el mundo, que no son muy diferentes entre un país y otro (directivo).

La calidad de estos vínculos facilitó la promoción de habilidades de reflexión y retroalimentación para intercambiar ideas y conocimientos que aportaron a la reflexión sobre sus propias prácticas profesionales. En específico, 54.5 por ciento⁵ de los participantes que cursaron su segundo año mencionaron que estas instancias de trabajo colaborativo posibilitaron el desarrollo de su liderazgo al tener la oportunidad de reflexionar sobre el rol que tienen dentro de sus establecimientos

⁵ Revisar los resultados de las preguntas abiertas en las Tablas 1 y 2 en el Anexo.

y recibir retroalimentación de sus pares; esto porque pudieron ver con su colega una relación de apoyo y no de evaluación.

En cuanto al capital decisional, esta metodología es considerada un aporte para fomentar la autonomía de los participantes en la toma de decisiones con base en desafíos comunes. Aproximadamente la mitad de los participantes que continuaron participando durante el segundo año valoraron que se facilitaron las condiciones para desarrollar habilidades de escucha activa y comunicación efectiva entre pares y hacia los docentes de su comunidad educativa, con el fin de tomar decisiones de manera conjunta para definir los desafíos a atender, diseñar un plan de acción y organizar los tiempos de planificación e implementación de actividades.

Los participantes reportaron que el involucramiento de otros actores de sus comunidades educativas en la recolección de evidencia y reflexión conjunta permitió comprender y abordar los desafíos desde otras perspectivas y repensar estrategias distintas a las que se implementan usualmente. Esto va en línea con autores que afirman que la mejora e innovación de procesos se impulsa con el diálogo, donde los actores educativos plantean sus convicciones para materializar las acciones a implementar, partiendo del hecho de que la experiencia profesional docente es un recurso fundamental para favorecer la calidad de las decisiones (Campbell, 2020; Pino *et al.*, 2018).

Al involucrar a los colectivos docentes de todas las escuelas... la búsqueda de esas variadas respuestas motiva a trabajar en conjunto y de esta manera fortalecer nuestro liderazgo, siendo el ejemplo de cambio, preparación, evolución, trabajo en equipo y soluciones, en beneficio de toda la comunidad educativa (directivo).

Respecto al capital humano, las actividades formativas de este programa permitieron que 55.6 por ciento de los participantes que cursaron su primer año manifestaran haber

valorado conocimientos específicos sobre el uso de la ICR, principalmente por su aplicabilidad a sus escuelas.

Por su parte, los participantes en el segundo año relevaron el desarrollo de habilidades y capacidades que resultan útiles para su práctica directiva y dentro del programa. Por ejemplo, la mitad de ellos/ellas mencionaron que han aplicado la ICR o tienen la intención de aplicarla en sus establecimientos para abordar temáticas urgentes y relevantes.

Los equipos lograron realizar un proyecto de ICR de principio a fin, propusieron desafíos relevantes y generaron acciones coherentes con las preguntas que se plantearon, por lo tanto, hay una comprensión de la metodología en un ámbito teórico y práctico. Sin embargo, los equipos de indagación del primer año requirieron de mejoras en la precisión de sus planes de acción y la evidencia recolectada; mientras que los participantes del segundo año lograron una mayor rigurosidad en cada fase, con lo cual demostraron una apropiación más profunda de la ICR. En concreto, definieron preguntas de indagación rigurosas y coherentes como el desafío del equipo, recolectaron y sistematizaron evidencia dentro de sus escuelas y reflexionaron colectivamente sobre sus desafíos y proyecciones de manera productiva y eficaz.

Una herramienta de apoyo para el análisis y sistematización de resultados intermedios y finales de cada proyecto fue la bitácora de indagación. Desde la perspectiva de los participantes y la observación del equipo facilitador, ésta incentivó habilidades de registro y monitoreo, es decir, es un producto que sintetiza de inicio a fin los elementos centrales, herramientas desarrolladas, resultados y principales aprendizajes, y de esta manera evita que éstos queden solamente como parte de una conversación.

Impacto en comunidades educativas

La ICR no sólo tuvo efectos en los participantes del programa, sino también en sus comunidades educativas. Alrededor de 40 por ciento de

los participantes, tanto del primero como del segundo año, reportaron que los temas abordados en los proyectos de indagación fueron en gran medida pertinentes a los intereses de los docentes. Por otra parte, 44.4 por ciento de los participantes en el primer año reportaron un impacto positivo en el aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes volvieron a motivarse porque las relaciones sociales, personales y laborales se vieron fracturadas después de la pandemia, ya no se hacían proyectos conjuntos ni se trabajaba transversalmente; se revalorizaron las prácticas docentes y directivas, desde un enfoque de inclusión, colaboración y participación (directivo).

Además, algunos participantes que cursaron dos años en el programa destacan que han logrado promover el trabajo colaborativo dentro de su comunidad educativa gracias a los cambios en sus prácticas de liderazgo. Todo esto se vio reflejado en un mayor involucramiento de las y los docentes en las instancias participativas que diseñaron.

El proyecto de indagación colaborativa ha generado un ambiente más reflexivo sobre la práctica pedagógica en nuestro centro. Se evidencia mayor valoración del trabajo colaborativo, se reconoce la importancia de aprender con otros y saber que no estamos solos en esto, que podemos encontrar soluciones a los desafíos que tenemos y a la vez robustecer nuestro desempeño profesional (directiva).

Una de las actividades finales de los equipos de indagación fue la socialización de lo realizado en el programa con los docentes de cada establecimiento. Tres equipos (de un total de siete), realizaron esta actividad de manera virtual en sus escuelas, lo que permitió que docentes de diferentes países y comunidades se conocieran e intercambiaran ideas. A modo de retroalimentación, la totalidad de los docentes que no participaron directamente

en el programa, pero que sí pudieron participar de la socialización, señalaron que los proyectos presentados les parecían “útiles” (26.3 por ciento) o “muy útiles” (73.7 por ciento), y los describieron como propuestas novedosas e interesantes que refuerzan temáticas importantes para la práctica docente. También, destacan el poder compartir conocimientos con diversas escuelas de América Latina, ya que se presentan como aportes en su desarrollo profesional. El compromiso y responsabilidad de los equipos de indagación aparece también como un elemento importante que destacan los docentes no involucrados directamente en los proyectos, pues toman aquellas temáticas que se presentan como desafíos en sus establecimientos. Por último, valoran el uso de la ICR como estrategia metodológica para abordar problemáticas y para poder trabajarlas en conjunto como comunidad educativa.

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED

El equipo coordinador incentivó la participación mediante preguntas dirigidas y la moderación de los turnos de habla. En reiteradas ocasiones, el diálogo se centró en un grupo pequeño de participantes que tendía a pedir la palabra para movilizar al equipo a llevar a cabo las actividades, mientras que los participantes que mantenían sus cámaras apagadas, justificados principalmente por problemas de conexión, de salud, estar en el transporte público, o bien, en otras actividades simultáneas del establecimiento educativo, tendían a participar menos.

Para informar a los equipos sobre sus avances y recordar las actividades a realizar, el equipo facilitador envió correos electrónicos, sin embargo, en general, hubo una tendencia de los participantes a no responderlos. Pese a esto, durante las actividades lúdicas se observó una mayor participación, en especial en aquellas que tenían como objetivo desarrollar la confianza en el grupo y que daban espacio para conocerse más allá de lo profesional.

Existen condiciones que dificultan una implementación efectiva de la ICR, tales como la falta de tiempo por carga laboral de los participantes, problemas de coordinación de horarios o contingencias que emergen de la diversidad de escuelas que participaron en el programa. El hecho de trabajar con escuelas de diferentes países también puso en juego la coordinación de las diferentes zonas horarias. Al estar dirigido principalmente a directivos y docentes, era relevante utilizar la franja vespertina para su realización, lo que implica una importante reducción del espacio de tiempo viable para realizar los talleres. A esto se sumó que los países participantes podían tener hasta tres horas de diferencia horaria, lo que fue desafiante para aquellos equipos directivos que aún se encontraban cumpliendo las obligaciones de su horario laboral en el horario establecido por el programa, durante el traslado a sus hogares o, ya en él, lidiando con tareas e interrupciones domésticas.

Un ejemplo común que afectó la participación de las escuelas es la dificultad de conexión a Internet de algunos participantes, especialmente quienes residían o pertenecían a escuelas alejadas de la urbe y, por lo tanto, no poseían una conexión estable. Respecto a la electricidad, los estragos producidos por lluvias, inundaciones y tormentas eléctricas, entre otras inclemencias del tiempo, evidenciaron la vulnerabilidad socioeconómica que comparten estos países, pues afectan la ya insuficiente infraestructura con cortes de energía.

Por otro lado, las escuelas que participaron se caracterizaron por su diversidad. En cuanto a niveles educativos, la mayoría corresponde a escuelas de primaria y/o secundaria, sin embargo, algunas de ellas solamente imparten educación preescolar o educación para adultos. Lo mismo ocurre con las características geográficas de cada una, ya que había escuelas rurales y urbanas, unidocentes y pluridocentes. Estos elementos influyeron en la dificultad de diseñar proyectos de indagación pertinentes a cada contexto educativo. Si bien los

equipos de indagación se conformaban por similitud de desafíos identificados, una dificultad para varios de ellos fue desarrollar un plan de acción apropiado a la realidad de cada escuela. Esto se presenta como un desafío en la implementación de la ICR en el contexto de trabajo virtual entre países de América Latina y el Caribe, sin embargo, las habilidades que se promueven en este programa, como la escucha, el diálogo y la visión colectiva para la toma de decisiones, permiten precisamente abordar este tipo de situaciones.

La colaboración efectiva requiere del esfuerzo de todo el grupo para participar, involucrarse y comprometerse. Esto incluye el desarrollo de habilidades individuales intra e interpersonales en personas que no necesariamente están acostumbradas a desarrollar prácticas colaborativas, habida cuenta de la cultura individualista y competitiva que prevalece en el sistema educativo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Este programa requirió del involucramiento de todos los/las participantes en el proceso para cumplir su propósito, lo que en ocasiones se vio obstaculizado por un deficiente sentido de corresponsabilidad, ya que hubo quienes se desentendieron de su responsabilidad o delegaron en otros compañeros las tareas y decisiones.

Esto ocurrió de manera aleatoria en los distintos equipos, lo que puede deberse a las dificultades prácticas antes enunciadas. Sin embargo, en uno de los equipos no se logró establecer una dinámica estable de corresponsabilidad y reciprocidad, lo que probablemente se debió a la extrema diversidad de niveles educativos atendidos por sus profesionales y la dificultad para conciliar un propósito compartido (Pino-Yancovic *et al.*, 2022b), la proyección de un logro común (Bustos *et al.*, 2023) y una acción que englobara a todos los establecimientos. El correlato de esta dinámica fue la baja asistencia y participación, que se tradujo en una colaboración más superficial que la que se dio en los demás equipos y que, a su vez, acarreó una menor fidelidad en

la implementación de la metodología y exigió —de parte del equipo facilitador— un rol más directivo. Este equipo tuvo que mediar intensivamente entre las escuelas involucradas para obtener un producto final, por lo que se logró una menor agencia que en los demás equipos. Esto evidenciaría que para una mayor apropiación de la ICR es clave lograr corresponsabilidad en torno a un motor común. Igualmente, este desafío podría asociarse a una menor confianza entre participantes, una actitud clave para la colaboración eficaz (Rincón-Gallardo, 2019), ya sea entre ellos o con su facilitador, ya que ésta es la base para lograr reconocer lo que no saben y pedir ayuda.

Finalmente, se identificó un desafío que emerge de la estructura organizacional de los establecimientos participantes. En ocasiones, las escuelas eran representadas por un docente y un director del mismo establecimiento, que son dos cargos con distintos niveles jerárquicos. Se observó que algunos docentes no utilizaban el espacio dado para expresar opiniones contrarias a las de sus directivos y que, en general, daban su palabra después de su directivo. Es posible que los distintos niveles jerárquicos, en especial en culturas como las latinoamericanas, puedan poner a unos en una posición de poder y decisión sobre los otros. Para el desarrollo del capital social, es relevante el componente jerárquico en los puentes que se crean entre colegas (Demir, 2021), por lo tanto, una colaboración efectiva requiere de un liderazgo que logre horizontalizar las relaciones de colaboración y contar con directivos dispuestos a escuchar y validar otras opiniones sobre su establecimiento, así como de docentes que se sientan en confianza para expresar dichas opiniones (Rincón-Gallardo, 2019).

CONCLUSIONES

De acuerdo con la evidencia analizada, la ICR tiene un impacto positivo en el capital profesional de quienes la practican y permite desarrollar capacidades para tomar decisiones

basadas en relaciones de confianza, colaboración y liderazgo en red. Estos aprendizajes se traducen en la posibilidad de mejorar las prácticas de enseñanza docente y los aprendizajes de los estudiantes, bajo el principio de la corresponsabilidad, con el fin de favorecer a los integrantes de la red y no a casos puntuales.

Además, se observa un impacto no sólo en los participantes en este programa, sino también en sus comunidades educativas, en la medida en que los participantes fueron aumentando su nivel de apropiación y ello propició que otros actores educativos de las escuelas involucradas intercambiaran experiencias y conocimientos, así como que generaran nuevas prácticas colaborativas al interior de la escuela dotadas de sentido para cada una de ellas. Se vuelve valiosa, entonces, la influencia que este tipo de metodología logra en el cuerpo docente para su desarrollo profesional.

Es importante resaltar también las condiciones que obstaculizaron la implementación efectiva de esta metodología en formato virtual y entre países. Existieron grandes desafíos externos asociados a la carga laboral de los participantes, los eventos emergentes en cada país, la conectividad (relacionada con el nivel de urbanización y las condiciones climáticas) y las diferencias horarias, todo lo cual entorpeció el flujo de las actividades del programa. Además, uno de los equipos no logró definir un desafío que genuinamente aunara los intereses y necesidades de sus escuelas, posiblemente por sus diferencias estructurales, lo que resultó en que estos participantes implementaran la ICR superficialmente y no lograran la misma agencia y mismos efectos de sus pares. En suma, es necesario tomar en cuenta los diversos factores contextuales que existen al constituir una red virtual y las características de las escuelas, con el fin de facilitar puntos de encuentro significativos para todas ellas que las movilicen más allá de las exigencias de un programa de formación.

Específicamente respecto a los desafíos de la postpandemia que abordaron los profesionales

que protagonizaron esta experiencia, éstos no son desafíos de solución rápida. Ante tal complejidad, la ICR propone una alternativa metodológica clara, específica y adaptable a cada realidad educativa, capaz de mantener sus principios y estructura. Al mismo tiempo, esta experiencia invita a revisar cómo las escuelas han abordado las problemáticas que no son sólo de carácter pedagógico y de resultados, sino que también abarcan el sentir humano y las preocupaciones devenidas durante la pandemia.

Acorde con investigaciones previas, esta experiencia muestra que la ICR en modalidad virtual funciona como un apoyo innovador en contextos de pandemia (Pino-Yancovic *et al.*, 2022a). Ante la poca evidencia sobre redes educativas entre escuelas de Latinoamérica, el presente estudio ha contribuido en añadir un contexto distinto y novedoso, y ha demostrado lo valioso que es, para docentes y directivos de países latinoamericanos, el uso de una metodología para intercambiar, indagar y reflexionar de manera conjunta en un contexto complejo como el de la pandemia, incluso a pesar de la distancia geográfica y cultural. Estas prácticas contribuyen a la profundización de la colaboración efectiva y van en contra de la recurrente cultura del aislamiento de las y los docentes (Rincón-Gallardo, 2019).

Con todo, este estudio y experiencia presenta algunas limitaciones que es necesario ponderar en el análisis de los resultados. La primera de ellas es la imposibilidad de conocer

de manera presencial a los participantes y sus escuelas, así como de monitorear su compromiso durante las sesiones, dado que hubo quienes se desvinculaban de las actividades excusando problemas de conectividad, reales o no. Por otro lado, la evidencia presentada parte de los relatos de los participantes y sus comunidades educativas; en experiencias futuras sería deseable contar con la posibilidad de observar prácticas y establecer vínculos más cercanos. Igualmente, la experiencia analizada no cuenta con un grupo de control o medidas pre post que permitan ponderar en qué medida lo logrado por las comunidades educativas se relaciona con la ICR, más allá de lo reportado cualitativamente. Futuras investigaciones al respecto podrían considerar mayores fuentes de control y triangulación de los datos y sujetos participantes.

Finalmente, es importante caracterizar y comprender la relevancia que tiene el rol del facilitador de redes educativas virtuales. Las prácticas asociadas a la implementación de ciclos de indagación requieren de un rol que genere las condiciones, apoye el proceso y guíe a quienes protagonizan el trabajo de acuerdo con sus propias necesidades. Por lo tanto, la experiencia del trabajo de quienes facilitaron la implementación de ICR en estos dos años de curso resulta ser interesante para identificar aprendizajes y desafíos en este proceso para apuntar a un liderazgo eficaz.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis, Álvaro González y Mauricio Pino (2016), *Redes de mejoramiento escolar: ¿por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Documento de Trabajo No. 1, Santiago de Chile, Líderes Educativos-Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AINSCOW, Mel, Alan Dyson, Sue Goldrick y Mel West (2016), "Using Collaborative Inquiry to Foster Equity within School Systems: Opportunities and barriers", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 1, pp. 7-23. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- AZORÍN, Cecilia (2020), "Beyond COVID-19 Supernova. Is another education coming?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 381-390. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-05-2020-0019>
- BARTON, Rhonda y Jennifer Stepanek (2012), "The Impact of Professional Learning Communities", *Principal's Research Review*, vol. 7, núm. 4, pp. 1-4.
- BLITZ, Cynthia (2013), *Can Online Learning Communities Achieve the Goals of Traditional Professional Learning Communities? What the literature says*, Washinton D.C., National

- Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- BROWN, Chris y Cindy Poortman (2018), "The Importance of Professional Learning Networks", en Chris Brown y Cindy Poortman (eds.), *Networks for Learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*, Londres, Routledge, pp. 10-19.
- BUSTOS, Nicole, Mauricio Pino-Yancovic y Catalina Zúñiga (2023a), "Collaborative Inquiry as a Facilitator of Agency in a Chilean Principals' Network: Implementing the formative assessment together", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 31. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159>
- BUSTOS, Nicole, Josefina de Ferrari, Fernanda Correa, Catalina Zúñiga y Mauricio Pino-Yancovic (2023b), *Guía práctica para implementar la indagación colaborativa en red: aprendizajes de una red de escuelas de Latinoamérica y el Caribe*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- CÁCERES, Pablo (2003), "Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable", *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-81, en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008> (consulta: octubre de 2023).
- CAMPBELL, Paul (2020), "Rethinking Professional Collaboration and Agency in a Post-pandemic Era", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 337-341. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0033>
- CHAPMAN, Christopher e Irene Bell (2020), "Building Back Better Education Systems: Equity and COVID-19", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3-4, pp. 227-236. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-07-2020-0055>
- CHAPMAN, Christopher y Daniel Muijs (2013), "Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 25, núm. 3, pp. 351-393. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- CHAPMAN, Christopher, Hannah Chestnutt, Niamh Friel, Stuart Hall y Kevin Lowden (2016), "Professional Capital and Collaborative Inquiry Networks for Educational Equity and Improvement?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 3, pp. 178-197. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-03-2016-0007>
- DELUCA, Christopher, Jason Shulha, Ulemu Luhanga, Lyn Shulha, Theodore Christou y Don Klinger (2015), "Collaborative Inquiry as a Professional Learning Structure for Educators: A scoping review", *Professional Development in Education*, vol. 41, núm. 4, pp. 640-670. DOI: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>
- DEMIR, Ema (2021), "The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A systematic literature review", *Educational Research Review*, vol. 33. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100391>
- DUFFY, Gavin y Tony Gallagher (2017), "Shared Education in Contested Spaces: How collaborative networks improve communities and schools", *Journal of Educational Change*, vol. 18, núm. 1, pp. 107-134. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- EDDY-Spicer, David, Paula Arce-Trigatti y Michelle Young (2021), "Field Building through Strategic Bricolage: System leadership and the institutionalizing role of intermediary organizations", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 6, núm. 1, pp. 29-43. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-11-2019-0032>
- EHREN, Melanie, Romina Madrid, Sara Romiti, Paul Armstrong, Paige Fisher y Doris McWhorter (2021), "Teaching in the COVID-19 Era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency", *Perspectives in Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 61-76. DOI: https://hdl.handle.net/10520/ejc-persed_v39_n1_a5
- ESCALANTE, Eduardo (2009), "Una nota metodológica sobre los análisis cualitativos. El análisis de las relaciones entre los elementos: el análisis de frecuencias y co-ocurrencias", *Theoria*, vol. 18, núm. 1, pp. 57-67.
- GARCÍA, Sandra e Inés Insua (2022), *Políticas docentes en América Latina en tiempos de pandemia. Lecciones aprendidas y retos a futuro*, Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente.
- GLASSERMAN, Leonardo, Jeimy Ramírez y José Eduardo Juárez (2013), "Redes virtuales: experiencia latinoamericana de una práctica educativa innovadora y eficiente", *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, vol. 3, núm. 6, pp. 24-29.
- HARGREAVES, Andy y Michael Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming teaching in every school*, Nueva York, Teachers College Press.
- HENRÍQUEZ, Carlos (2023), *Aprendizajes fundamentales del nivel primario en la región: información del ERCE 2019 para movilizar la acción urgente y la transformación educativa*, Buenos Aires, UNESCO.
- HARRIS, Alma (2020), "COVID-19-School Leadership in Crisis?", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 321-326. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>

- KARO, Danaisak y Sirirat Petsangri (2020), "The Effect of Online Mentoring System through Professional Learning Community with Information and Communication Technology Via Cloud Computing for Pre-Service Teachers in Thailand", *Education and Information Technologies*, vol. 26, núm. 1, pp. 1133-1142. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10304-2>
- KIRKPATRICK, Donald y James Kirkpatrick (2007), *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*, Barcelona, Ediciones Gestión 2000.
- LUCAS, Antonio y Alejandro Noboa (2013), *Conocer lo social: estrategias y técnicas de construcción y análisis de datos*, Madrid, Editorial Fragua.
- MUIJS, Daniel, Mel West y Mel Ainscow (2010), "Why Network? Theoretical perspectives on networking", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-26. DOI: <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- NOLAN, Andrea y Tebeje Molla (2017), "Teacher Confidence and Professional Capital", *Teaching and Teacher Education*, vol. 62, pp. 10-18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.11.004>
- PINO, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe técnico N° 4*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PINO-Yancovic, Mauricio y Luis Ahumada (2022), "La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red", *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 175, pp. 62-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>
- PINO-Yancovic, Mauricio, Luis Ahumada, Josefina de Ferrari, Fernanda Correa y Juan Pablo Valenzuela (2022a), "Collaborating Inside and Outside the School: Together overcoming COVID-19 challenges in Chile", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 7, núm. 4, pp. 390-405. DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2022-0025>
- PINO-Yancovic, Mauricio, Nicole Bustos, Josefina de Ferrari, Camila Barriá y Valeska Durán (2022b), *Liderazgo para el aprendizaje en red: un modelo de acompañamiento para el mejoramiento sistémico. Nota técnica*, Valparaíso, Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.
- PINO-Yancovic, Mauricio, Andrea Lagos, Carolina Alzamora, Álvaro González y Luis Ahumada (2019), *Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: herramientas y estrategias. Nota técnica N° 10*, Santiago de Chile, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PROVAN, Keith y Patrick Kenis (2008), "Modes of Network Governance: Structure, management, and effectiveness", *Journal of Public Administration Research and Theory*, vol. 18, núm. 2, pp. 229-252. DOI: <https://doi.org/10.1093/jopart/mum015>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago (2019), "Leading School Networks to Liberate Learning: Three leadership roles", *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 2-3, pp. 146-162. DOI: <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1702015>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago y Michael Fullan (2016), "Essential Features of Effective Networks in Education", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-22, en: DOI: <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- RINCÓN-Gallardo, Santiago, Carolina Villagra, María Elena Mellado y Omar Aravena (2019), "Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 241-272. DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.39>
- UNDURRAGA, Gonzalo, Eduardo Astudillo y Christian Miranda (2002), "Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión", *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, vol. 31, núm. 2, pp. 94-117, en: <http://www.revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26455> (consulta: octubre de 2023).

Tabla 1. Análisis de las respuestas de reflexión personal: porcentaje de participantes de primer año que responden categorías emergentes

Fase 1. ¿Qué he aprendido sobre la construcción de un desafío en común con establecimientos de otros países de Latinoamérica?	% de respuestas
Similitud de realidades educativas	81.8
Innovación y actualización de conocimientos pedagógicos	36.4
Reflexión y análisis de la propia práctica, a partir del intercambio entre participantes	36.4
Desafíos como oportunidades de mejora	27.3
Fase 2 ¿Cuál ha sido el valor, para mi desarrollo profesional, de realizar un proyecto de indagación colaborativa en red con otros profesionales de Latinoamérica?	
Reflexión y análisis de la propia práctica, a partir del intercambio entre participantes	75
Similitud de realidades educativas	50
Fase 3 ¿Cuáles han sido los efectos del proyecto de indagación colaborativa en mi establecimiento?	
Aprendizaje y aplicación de la metodología	55.6
Aprendizajes sobre la temática de indagación	33.3
Efectos en estudiantes	44.4
Desarrollo profesional docente	44.4
Interés e involucramiento de docentes	44.4

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de reflexión personal de los participantes.

Tabla 2. Análisis de las respuestas de preguntas de reflexión personal: porcentaje de participantes durante el segundo año del programa que respondieron categorías emergentes

Fase 1. Considerando que es mi segundo año construyendo un desafío en común, ¿qué conocimientos y/o habilidades que aprendí en el primer ciclo he podido aplicar para este nuevo ciclo de trabajo con establecimientos de otros países de América Latina?	% de respuestas
Desarrollo de capacidades para la indagación colaborativa en red	66.7
Desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo	50
Apropiación de la metodología	41.7
Fase 2. ¿Cuál ha sido el valor, para mi desarrollo profesional, de realizar por segunda vez un proyecto de indagación colaborativa en red con otros profesionales de América Latina?	
Desarrollo de capacidades para la indagación colaborativa en red	83.3
Desarrollo profesional y personal	50
Similitud de realidades educativas	50
Apropiación de la metodología	33.3
Aprendizaje de nuevas estrategias para aplicar en la escuela	33.3
Fase 3. ¿Qué cambió en mi establecimiento y en mi propio liderazgo producto del proyecto de indagación colaborativa realizado?	
Habilidades de liderazgo	54.5
Interés e involucramiento de docentes	45.5
Poner en práctica nuevos conocimientos	27.3
Proyecciones en el establecimiento sobre el trabajo realizado	27.3
Uso de la metodología en el establecimiento	36.4

Fuente: elaboración propia a partir de las respuestas de reflexión personal de los participantes.