

Comunidad de Mejora en Red como diseño asociativo entre investigación y práctica educativa: construyendo un *ethos* de trabajo colaborativo entre directoras de Educación Parvularia*

Networked Improvement Community as an associative design between research and educational practice: building a collaborative work *ethos* among kindergarten education directors

Dante Castillo-Canales^{**}, Andrea Lagos Mancilla^{***}
y Alejandra Canales Tapia^{****}

RESUMEN

El artículo examina la implementación de una Comunidad de Mejora en Red (NIC, por sus siglas en inglés) en un grupo de 15 directoras de jardines infantiles y salas cuna de un Servicio Local de Educación Pública - SLEP, de la región Metropolitana de Santiago. La investigación se centra en explorar cómo este enfoque colaborativo entre investigación y práctica educativa facilita la construcción y el fomento de un *ethos* de colaboración entre las directoras de Educación Parvularia. En consonancia con los principios de la investigación-acción, el artículo muestra cómo la adopción de un enfoque de colaboración investigación-práctica puede no sólo abordar preguntas de investigación relevantes,

Palabras clave:
Ciencia de la mejora, NIC, Educación Parvularia, colaboración, Servicio Local de Educación Pública (SLEP).

* Este artículo forma parte del proyecto "Fortalecimiento del liderazgo escolar para mejorar la colaboración entre directoras de Educación Parvularia: Un enfoque de ciencia de la mejora", financiado por una subvención del International Development Research Centre (IDRC) de Canadá. Grant No. 109450-002.

** Chileno. Magíster en Cultura y Sociedad, London School of Economics, y Sociólogo, Universidad de Chile.

Fundación SUMMA. dante.castillo@summaedu.org y ORCID: 0009-0005-2462-1981

*** Chilena. Doctora en Sociología, Universidad de Barcelona. Fundación SUMMA. andrea.lagos@summaedu.org ORCID: 0000-0001-9217-9375

**** Chilena. Doctora en Educación, University College London. Fundación SUMMA. alejandra.canales@summaedu.org ORCID: 0000-0001-6433-4366.

sino también ofrecer soluciones a problemas prioritarios que enfrentan los líderes educativos. Junto con lo anterior, se presenta evidencia de cómo el desarrollo de una Comunidad de Mejora en Red contribuye al establecimiento de una identidad colectiva y una narrativa de grupo compartida que impacta de manera positiva en el trabajo de las directoras de los centros de Educación Parvularia. Finalmente, los hallazgos de esta investigación indican que el fortalecimiento de valores y actitudes hacia el trabajo en red comienzan a transformar las relaciones profesionales entre las directoras, posibilitando la emergencia de un *ethos* colaborativo ligado al nuevo Servicio Local de Educación Pública.

ABSTRACT

The article examines the implementation of a Networked Improvement Community (NIC) in a group of 15 kindergarten and nursery school principals from a Local Public Education Service - SLEP, in the Metropolitan Region of Santiago. The research focuses on exploring how this collaborative approach between research and educational practice facilitates the construction and fostering of a collaborative *ethos* among kindergarten directors. In line with the principles of action research, the article shows how adopting a collaborative research-practice approach can not only address relevant research questions but also offer solutions to priority problems faced by educational leaders. In addition, evidence is presented on how the development of a Networked Improvement Community contributes to the establishment of a collective identity and a shared group narrative that positively impacts the work of K-12 school principals. Finally, the findings of this research indicate that the strengthening of values and attitudes towards networking begin to transform the professional relationships among the directors, enabling the emergence of a collaborative *ethos* linked to the new Local Public Education Service.

Keywords:
Improvement science, IAS, Early Childhood Education, collaboration, Local Public Education Service (SLEP).

Introducción: El problema de la mejora y las estrategias de colaboración entre investigación y práctica

Diferentes enfoques existen en la actualidad para promover el cambio y la mejora educativa; modelos que descansan en estándares y evaluaciones externas, aquellos que lo hacen apelando al mercado y a la competencia como motor de mejora, o los que combinan presión y apoyo, dado por evaluaciones externas estandarizadas en conjunto con estrategias de apoyo focalizadas (Murillo y Krichesky, 2015; Rivas, 2023). Una línea de trabajo alternativa, y más acotada, apela al rol que puede jugar la evidencia surgida de la investigación educacional en la mejora de los resultados educativos, perspectiva identificada como prácticas informadas en evidencia (Nelson y Campbell, 2019; OECD, 2022). Específicamente, este enfoque pone en el centro de su preocupación el trabajo colaborativo entre investigadores y agentes educativos, y el rol que puede jugar la investigación académica en la búsqueda conjunta de soluciones para la mejora de los resultados educativos (Coburn y Penuel, 2016; Penuel et al., 2020).

Desde la investigación educativa, y en particular desde el movimiento teórico-práctico de Mejora Escolar, se ha puesto especial interés en los procesos de mejora (Murillo y Krichesky, 2015, en referencia al School Improvement Movement). Este enfoque plantea que los procesos de mejora necesitan tener un carácter sistemático y sostenible, y que a su vez se centren en la tríada aprendizajes-colaboración-ayuda (Murillo y Krichesky, 2015). Conceptualmente, no hay controversia con la noción de mejoramiento; es intuitiva, normativamente indisputada, y remite a una diferencia incremental, ligada a una mayor efectividad (Bellei et al., 2015) en el logro de objetivos educacionales institucionalmente deseables (aprendizajes, acceso, alfabetización, retención, etc.) o, dicho de otra forma, la mejora remite al proceso de optimización que una escuela realiza a nivel del “desarrollo integral de todos y cada uno de los estudiantes, mediante el incremento de la calidad del centro en su conjunto y de los docentes” (Murillo y Krichesky, 2015, p. 70).

En el caso chileno, la agenda educativa está cruzada por la pregunta en torno al mejoramiento escolar, no solo como objetivo de política, instrumentalizada a nivel de los procesos de gestión escolar con los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) (Mineduc, s. f.;

Agencia de Calidad de la Educación, 2018), sino que también como objeto de investigación académica sobre cambio educativo, que busca identificar los factores determinantes o estrategias movilizadoras de mejora en el nivel escolar (Murillo y Krichesky, 2015; Bellei et al., 2015; Ahumada, Améstica et al., 2019; González et al., 2017; Queupil et al., 2021).

Como estrategia para materializar procesos de mejora, las redes escolares y la colaboración han sido algunos de los dispositivos privilegiados en la política pública. Ejemplo de ello lo constituyen las experiencias de las Redes de Mejoramiento Educativo (RME) impulsadas en Chile por el Mineduc desde el año 2015 (Mineduc, 2017a) y que buscaba crear espacios de intercambio entre los directivos de las comunidades educativas y el Ministerio “con el fin de promover el desarrollo de capacidades y el mejoramiento educativo” (Mineduc, 2017a, p. 5; Ahumada, Lagos et al., 2019). Posteriormente, con el nuevo Sistema de Educación Pública se ha buscado establecer, entre sus principios de mejora continua de la calidad, la colaboración y el trabajo en red, en tanto promueve “el fomento del trabajo conjunto de sus profesionales y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa, promoviendo el desarrollo de estrategias colectivas para responder a sus desafíos comunes” (Ley N° 21.040, art. 5, 2017).

En esta búsqueda de la mejora por medio de redes de colaboración, la investigación realizada en Chile (Montecinos et al., 2019; Pino-Yancovic et al., 2019) y a nivel internacional (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Duffy y Gallagher, 2016; Chapman, 2017, 2018; Leithwood, 2018) ha mostrado que el trabajo en red puede ser efectivo, por una parte, en cuanto aporta una visión sistémica del mejoramiento educativo, pero por la otra, puede tener riesgos cuando se implementan estrategias colaborativas sin un diagnóstico general de la situación de las escuelas y equipos, que no cuentan con acompañamiento adecuado o que carecen de una estrategia clara de instalación de capacidades (Rodríguez y Castillo, 2023).

En Chile, a nivel local, se ha propuesto pasar de un modelo de mejora centrado en los establecimientos individuales a uno de mejoramiento sistémico, esto es, “donde todos se hacen parte y responsables de los logros y fracasos del sistema escolar” (González et al., 2017, p.7). El elemento básico en este planteamiento es el trabajo en red. De este

modo, las redes serían una estrategia de colaboración entre escuelas que ofrecen apoyo técnico y comparten la responsabilidad de mejorar la educación. Estas estrategias se contraponen a las perspectivas que privilegian sistemas de presión, fiscalización o rendición de cuentas en tanto no han demostrado ser efectivas en lograr mejoras sostenidas (Mineduc, 2017a; González et al., 2017).

Los modelos colaborativos ofrecen respuestas novedosas y resultados promisorios respecto de la activación de procesos de mejora. En esta línea, es posible identificar diversos enfoques que buscan cerrar la brecha entre los resultados de la investigación y la práctica educativa, y lo hacen por medio de estrategias de trabajo colaborativo entre investigadores/as y educadores/as. Se apela al rol que la asociación investigación-práctica, dada por la definición conjunta de los problemas y sus posibles soluciones, puede jugar en la generación efectiva de cambios a nivel del sistema (Nelson y Campbell, 2019; OECD, 2022; Penuel et al., 2020; Coburn y Stein, 2010).

El modelo de las Comunidades de Mejora en Red o NIC (por su sigla en inglés *Networked Improvement Community*) es un tipo de diseño colaborativo entre investigadores/as y agentes educativos que remite a una forma de “organización social” (Russell et al., 2019) orientada a investigar y diseñar soluciones a problemas educativos prioritarios. Bajo una metodología fundada en los principios de la investigación-acción, este modelo propone pensar el trabajo colaborativo a través del desarrollo de ciclos rápidos de mejora, los que apuntan a tres aspectos clave: definir lo que se intenta lograr, determinar si el cambio es efectivamente una mejora y qué se puede hacer para lograr esa mejora (Lewis, 2015).

Las Comunidades de Mejora en Red o NIC es un modelo de trabajo surgido en el marco de la Ciencia de la Mejora (*Improvement Science*), que es una forma de investigación sistemática que identifica un problema persistente y, a partir de ahí, busca hacia atrás las causas que producen dicho problema. Luego, establece un objetivo de mejora, un sistema para medir el progreso hacia ese objetivo y un diseño para idear y probar soluciones posibles utilizando los ciclos: Planificar - Hacer - Estudiar y Actuar (PDSA, por sus siglas en inglés: Plan, Do, Study and Act) (Bryk et al., 2021; Russell et al., 2019; Penuel et al., 2020). Los miembros de la NIC utilizan los principios de la

ciencia de la mejora en combinación con los recursos y capacidades locales para abordar problemas prácticos y mejorar así los procesos de trabajo dentro de los sistemas educativos. La función principal de la red (NIC) en este sentido es “instrumental”, en tanto es un mecanismo para solucionar problemas que afectan a los actores en sus comunidades educativas.

Lo que parece faltar en la investigación de este tipo de modelos de trabajo colaborativo remite a tres dimensiones de interés: (i) identificar sus rendimientos en países no anglosajones, ya que estos son modelos surgidos en Estados Unidos o el Reino Unido, y conocer el modo en que estos procesos se despliegan en contextos de alta vulnerabilidad socio-educativa; (ii) determinar si este tipo de colaboraciones tienen relevancia para los actores que proveen educación y si ofrecen posibilidades reales de cambio en las dinámicas de mejora en dichos contextos; y (iii) entender si los procesos de formación y desarrollo de Comunidades de Mejora en Red pueden ser vistos desde una perspectiva social y cultural en tanto una comunidad de mejora implica “cultivar roles, relaciones, normas e identidades” (Russell et al., 2019, p. 11).

En el campo del estudio de las estrategias de colaboración entre investigación y práctica educativa, este artículo: (1) analiza el trabajo realizado en la implementación de una Comunidad de Mejora en Red desde la perspectiva de su potencial para desarrollar capacidades profesionales de trabajo colaborativo en 15 directoras de Educación Parvularia de un Servicio Local de Educación Pública (SLEP), que agrupa a jardines infantiles y salas cuna, de tres comunas en la región Metropolitana; a su vez, (2) muestra cómo la implementación de un enfoque de trabajo asociativo entre investigadores/as y agentes educativos puede ayudar a responder no solo preguntas de investigación relevantes a la práctica educativa, sino que también ofrecer respuesta a problemas surgidos del trabajo de las directoras de jardines infantiles en el marco de la instalación del nuevo SLEP. Finalmente, (3) ofrece evidencia de cómo el desarrollo de una comunidad de mejora permite avanzar en el fortalecimiento de un *ethos* de trabajo colaborativo que impacta positivamente en las dinámicas de trabajo de las directoras de los centros de Educación Parvularia.

Investigación y práctica: Educación Parvularia en el contexto de un Servicio Local de Educación Pública

En el marco de un estudio multinacional de dos años (2021-2022), que exploró cómo se puede fortalecer la calidad del liderazgo escolar en entornos educativos de escasos recursos y en contexto de cierre de escuelas, se implementó un enfoque de Ciencia de la Mejora (IS, por sus siglas en inglés). Este enfoque ofrece un conjunto de recursos y oportunidades de colaboración a los actores educativos para promover su papel activo en la mejora de sus prácticas, esto es, en la identificación de los problemas prioritarios y sus causas hasta el desarrollo y prueba de soluciones (Wolfenden et al., 2023).

En Chile, el proyecto nace en 2021, cuando el equipo de investigación (conformado por las autoras y el autor de este artículo) invita a un Servicio Local de Educación Pública a iniciar una experiencia de trabajo en red mediante la implementación de un modelo de ciencia de la mejora. La iniciativa se desarrolla en un contexto local de transformación tanto de la educación pública como del nivel de Educación Parvularia. Las reformas recientes al marco regulatorio del sistema educativo, que buscan avanzar en la desmunicipalización de jardines infantiles, salas cuna, escuelas y liceos del país (Dirección de Educación Pública, 2021), hacen que el proyecto se encuentre con un SLEP en su etapa de instalación (año 2020). De este modo, el trabajo con el Servicio Local, en proceso de formación, coincide con la pandemia de COVID-19 que limitó el normal funcionamiento de los centros educativos y el trabajo pedagógico con niños, niñas y sus familias.

El grupo de directoras participantes de esta investigación pertenecen a jardines infantiles y salas cuna VTF (Vía Transferencia de Fondos) de un SLEP que además agrupa a escuelas básicas y liceos de tres comunas en la región Metropolitana. La selección del SLEP respondió a una sugerencia de la Dirección de Educación Pública (DEP) que propuso trabajar con uno en particular no solo por razones prácticas, asociadas a la cercanía geográfica con el equipo de investigación, sino que también porque el SLEP se encontraba en etapa de formación y las comunas presentaban necesidades formativas y de apoyo pedagógico. Cabe destacar que las tres comunas poseen una situación socioeconómica predominantemente de clase baja y media-baja (Hernández y Ramírez, 2020).

En este contexto, el diagnóstico realizado evidenció que el liderazgo que ejercen las directoras se caracteriza por ser muchas veces en solitario, multifacético, en tanto se ocupan de todos los aspectos de la organización, y su práctica se basa principalmente en el conocimiento adquirido de la experiencia. Las directoras del nivel de parvularia lideran organizaciones de jerarquías simples y no cuentan con equipos dedicados que las apoyen en la gestión, obligándolas a involucrarse en todos los procesos del establecimiento y a tomar decisiones rápidas y eficaces que impactan directamente en el bienestar de los miembros de la comunidad educativa (Subsecretaría de Educación Parvularia y Centro de investigación Avanzada en Educación, 2018; SUMMA, 2022).

El grupo de directoras que formaron parte de la comunidad de mejora de esta investigación, se caracterizaban, siguiendo los criterios de Ehren (2018), por ser una red formal dentro del sistema de educación pública (el grupo se forma al inicio del proyecto y responde a una de las líneas de trabajo del SLEP); por ser un grupo en estado de formación y desarrollo inicial, y cuya coordinación era gestionada jerárquicamente por las profesionales de apoyo del SLEP.

Una experiencia reciente en Chile de aplicación de este enfoque lo constituye la Red de Mejoramiento “Un Buen Comienzo”¹¹. La iniciativa “promueve un trabajo colaborativo en redes orientado a mejorar los aprendizajes de los niños y niñas del nivel inicial” (Fundación Oportunidad, s. f.). Evaluaciones externas destacan el impacto positivo en los y las participantes en la instalación de una forma de trabajo colaborativo que logra resultados concretos (Pino-Yancovic y Valenzuela, 2022). Asimismo, se destaca que pese a que la red aporta a la confianza, existe el desafío de construir un sentido de pertenencia de largo plazo por parte de los actores involucrados (Fundación Oportunidad, 2021).

Antecedentes conceptuales: Ciencia de la mejora, NIC y *ethos* colaborativo

Los enfoques colaborativos entre investigadores/as y agentes educativos avanzan en esquemas de producción de conocimiento que privilegian la participación activa de los actores de primera línea (docentes,

11 Fundación Oportunidad trabaja desde el año 2018 con escuelas municipales de Educación Parvularia de la región de O’Higgins en la implementación de ciclos de mejora.

directores/as y escuelas) en los procesos de investigación. Se plantea que, en la medida que ellos tengan un involucramiento activo en la definición del problema, de las preguntas y métodos de recolección de información, los resultados de la investigación tendrán mejores posibilidades de ser usados por las escuelas (Penuel et al., 2020). Específicamente, el diseño y la prueba de soluciones a los problemas identificados se hace de manera colaborativa y focalizándose en cambios sistémicos (conjunto de componentes e interacciones dentro de una red o comunidad educativa); se orientan al “problema” (necesidades locales) que guía la acción; usan como recurso el conocimiento local presente en las organizaciones y sus actores; y, sobre todo, entienden la necesidad de construir relaciones de confianza y consenso entre todos los agentes involucrados (Penuel et al., 2020)².

Para entender el modo en que se desarrollan y fortalecen capacidades de colaboración en el grupo de directoras de jardines infantiles y salas cuna de esta investigación, es preciso discutir el modo en que la ciencia de la mejora, y en particular las comunidades de mejora en red (NIC), conceptualizan la colaboración, su emergencia o reconfiguración gracias a los ciclos de trabajo PDSA (Planificar - Hacer - Estudiar y Actuar). Hasta ahora, la teorización de las NIC describe en mayor grado su función instrumental, es decir, las estructuras organizativas, los métodos y las herramientas que favorecen procesos de mejora centrados en la tríada problema-solución-evidencia. Sin embargo, los aspectos no instrumentales, ligados a la cultura de trabajo colaborativo en la red, a la identidad del grupo y de sus miembros o las normas con las que operan (aspectos socio-culturales), parecen estar menos desarrollados en la conceptualización de una NIC (Russell et al., 2019).

La ciencia de la mejora

La ciencia de la mejora (CM) es un paradigma que surge como respuesta a los modelos de reforma sistémica, que se llevan a cabo en Estados Unidos, para implementar cambios rápidos y amplios en educación. Se reconoce que la transformación educativa exige el

2 Penuel analiza cuatro modelos colaborativos: (i) the Strategic Education Research Partnership Approach (SERP); (ii) Design-Based Implementation Research (DBIR), (iii) Community-Based Design Research (CBDR), y (iv) Improvement Science in Networked Improvement Communities (IS-NICs).

aprendizaje de los errores y el desarrollo de nuevas capacidades aplicadas a las prácticas cotidianas (Bryk et al., 2021). La CM ha mostrado que el desarrollo y adopción de formas de trabajo estructuradas, planificadas, con dedicación a los detalles y al sistema, puede ser una respuesta adecuada para la mejora educativa. Bryk et al. (2021) plantean que la perspectiva de la CM “es una metodología que organiza la investigación para mejorar la práctica [y para] producir resultados valiosos de manera confiable” (p. 31) con el objetivo de alcanzar calidad en sus procesos.

Por su parte, Gómez (2018) y Carnegie Foundation (2022) complementan lo anterior, diciendo que la CM puede ayudar a que las escuelas, y otras organizaciones, busquen coordinar sus esfuerzos a través de un problema común de la práctica, orientándose por seis principios básicos: (i) enfocarse en el problema definido con los participantes; (ii) atender a la variabilidad de expresiones del problema; (iii) tener un mirada del sistema; (iv) trabajar en medir y producir evidencia; (v) aprender a través de una investigación disciplinada; y (vi) organizarse como una red (Gómez, 2018).

Asimismo, este enfoque integra en su concepción el aprendizaje basado en problemas que permite aprender más rápido para resolver desafíos emergentes (Walley, 2020). Trabaja con evidencia empírica para guiar el proceso de mejora a través de ciclos rápidos de planificación, acción, evaluación y actuación iterativa. Específicamente, en los ciclos PDSA se identifican problemas, se generan hipótesis respecto de sus causas, se planifican e implementan acciones para abordarlos, para luego monitorear los cambios que puedan ajustarse en un siguiente ciclo. Esta forma disciplinada de trabajar en la mejora, a pequeña escala, puede ser útil para probar soluciones a dificultades de la práctica antes de ser aplicados en entornos de mayor escala (LeMahieu, 2015; Mckay, 2017).

NIC y colaboración

En las NIC los y las participantes conforman un espacio de “colaboración de expertos” entre académicos/as, técnicos/as y directivos, para abordar y dar solución a problemas específicos. Para ello, las y los involucrados se comprometen a generar evidencia sobre el modo más eficiente y confiable con el propósito de lograr resultados (Bryk

et al., 2021). La literatura en torno a las NIC no profundiza del todo en los procesos y condiciones de base sobre las cuales se construye la colaboración. Se asume que quienes participan están dispuestos y comprometidos a colaborar en la identificación de los problemas, presentar evidencias y buscar soluciones. Sin embargo, colaborar remite a un conjunto de capacidades y habilidades que deben ser desarrolladas para poder participar activamente en los procesos de mejora (Mine-duc, 2017b).

La literatura en el campo de la colaboración ha identificado diversas dimensiones clave para entender el modo en que se despliegan dinámicas de trabajo colaborativo. La investigación de CEDLE (2019) sobre redes de líderes educativos plantea que la colaboración es un sello distintivo en una cultura de trabajo en red. Específicamente, afirman que la colaboración “es un modo específico de relación y operación en el que los miembros trabajan juntos para un propósito o interés común” (p. 19). Esta se caracteriza por la participación efectiva de sus miembros, quienes valoran la contribución de todos, enriqueciendo el aprendizaje y ayudando a encontrar soluciones a problemas comunes.

Ahora bien, dicha colaboración no emerge espontáneamente entre los agentes. Tras una revisión sistemática de la literatura, Griffiths et al. (2021) plantean que la colaboración es un proceso complejo basado en la confianza, la comunicación abierta y el respeto mutuo (construcción de relaciones), con todos los miembros, centrados en objetivos y responsabilidades compartidas. Dichos objetivos compartidos requieren de un entendimiento común (valores compartidos) y de un compromiso colectivo activo en la toma de decisiones.

Por otro lado, Chapman (2015) muestra el carácter evolutivo de colaboración en redes educativas: asociación (reuniones y capacitación), cooperación (intercambio de experiencias), colaboración (cumplimiento de objetivos específicos) y colegialidad (relación amplia y de largo plazo con responsabilidad compartida en la mejora). Destaca que la colaboración, aunque esencial para formar alianzas, no garantiza la sostenibilidad de los cambios. En contraste, la colegialidad establece relaciones sólidas y sostenibles basadas en valores compartidos y trabajo interdependiente, lo que promueve la mejora continua en el tiempo. Ehren (2018), profundizando en la evolución temporal

de las redes educativas, considera su desarrollo desde la génesis hasta su establecimiento en el entorno. Destaca la importancia de construir confianza como eje fundamental para un trabajo perdurable de la red. Esta confianza, según la autora, es cultivada inicialmente por quienes lideran la red. Estructuralmente, según Rincón-Gallardo et al. (2019), la confianza se presenta cuando los espacios son horizontales de responsabilidad compartida, diálogo abierto, reflexión continua sobre la práctica y transparencia de los resultados, lo cual facilita el surgimiento de procesos colaborativos.

La conceptualización en torno a las NIC, pese a ofrecer un modelo de funcionamiento en red, parece no abordar satisfactoriamente la dimensión de la construcción de la colaboración como condición de base al trabajo de una comunidad de mejora. Señalamos, entonces, que la colaboración no nace de forma natural o del simple hecho de estar juntos, sino que se construye a partir de la interacción de las partes (Bryk et al., 1999) y ello se vincula a un conjunto de aspectos sociales y culturales presentes en los grupos.

Construir un ethos colaborativo

La conformación de comunidades que trabajan colaborativamente supone considerar lo que Hamui Sutton (2008) ha denominado una “representación sociocognitiva” de lo que un grupo es, de su identidad y su relación con el medio. Esta representación “hace posible la reconstrucción de significados para sus miembros y permite su reconocimiento social en el entorno” (p. 91). A esta construcción cultural y de un código compartido podemos entenderla como la dimensión de la identidad sociocultural, o como el *ethos* del grupo. La autora, siguiendo a Geertz, señala que “el *ethos* refiere al entramado de valores y actitudes que representan el tono, el carácter, la calidad de vida, el estilo moral y estético, la disposición de ánimo del grupo, que le permite negociar y armonizar la diversidad” (p. 91).

La NIC, desde la perspectiva de esta investigación, es un dispositivo metodológico que favorece la construcción de un *ethos colaborativo*, que sirve de soporte al proceso de identificación de problemas específicos y diseño de soluciones. La hipótesis de base indica que en la medida que la NIC promueva dinámicas de comunicación horizontal, diálogo profesional, creación de relaciones de confianza y cons-

trucción de una identidad grupal, puede facilitar la emergencia de un *ethos colaborativo* entre los integrantes de la red. Esta dimensión social y cultural, asociada a las representaciones y las formas compartidas de entender los problemas de la práctica, es de especial relevancia en la formación de dicho *ethos*. Russell et al. (2019) señalan que las narrativas compartidas, normas y valores son factores relevantes en procesos de mejora en contextos reales. Es decir, no solo las formas de interacción y participación son importantes, sino que también el desarrollo de una identidad colectiva, la formación de una cultura de uso de evidencia (datos para la toma de decisiones) y una narrativa compartida de lo que significa ser parte de la red, son todas ellas fundamentales para la consolidación del grupo y de su identidad como comunidad de mejora.

El trabajo realizado entre el equipo de investigación, el SLEP y las quince directoras de establecimientos de Educación Parvularia entrega evidencia sobre el modo en que la NIC, como dispositivo de trabajo para la búsqueda de soluciones a problemas prioritarios, ayudó a construir capacidades de colaboración y lo que hemos llamado un *ethos colaborativo*. En este marco, la pregunta de investigación se orientó a indagar ¿de qué manera una NIC, como diseño asociativo entre investigación y práctica educativa, posibilita la construcción y desarrollo de un *ethos* de trabajo colaborativo entre directoras de Educación Parvularia? Para responder esta pregunta, las secciones siguientes tienen por objetivo analizar el trabajo realizado con la implementación de una Comunidad de Mejora en Red - NIC desde la perspectiva de su potencial para desarrollar capacidades profesionales de trabajo colaborativo entre directoras de Educación Parvularia. A su vez, mostrar cómo la implementación de un enfoque de trabajo asociativo entre investigadores/as y agentes educativos puede ayudar a responder a problemas prácticos relevantes del trabajo de las directoras de jardines infantiles, como la falta de lineamientos comunes, la calidad de la formación profesional sobre temas de interés local o las dificultades cotidianas asociadas al personal y los recursos disponibles. Finalmente, se busca evidenciar cómo la creación de una comunidad de mejora en red y el desarrollo de un *ethos* de trabajo colaborativo puede incidir positivamente en las prácticas de directoras de centros de Educación Parvularia.

Metodología: Estudiando la implementación de una comunidad de mejora en red

Siguiendo los principios de la investigación-acción, las comunidades de mejora en red (NIC) emplean un enfoque orientado a la resolución de problemas. Aquí, el conocimiento se obtiene a partir de la práctica y esta, a su vez, se nutre de la reflexión en un proceso continuo. Dentro de este marco, las soluciones buscadas por los actores apuntan a cambios deseables de la práctica educativa (Cohen et al., 2017; O'Brien, 2001). Este artículo reporta el trabajo realizado en la formación de la comunidad de mejora en red desarrollada en un SLEP bajo la forma de un estudio de caso, con un enfoque cualitativo. La estrategia de estudio de caso permite examinar en profundidad "las complejidades y la naturaleza particular del caso en cuestión" (Stake, 1995, en Bryman, 2016, p. 60). Es también emergente, en tanto la producción y recolección de información mantiene un carácter abierto, ya que depende directamente del contexto en el que se inscribe la investigación-acción (Suter, 2012).

El estudio de caso buscó entender la emergencia de un *ethos colaborativo* entre las directoras de establecimientos de Educación Parvularia a partir de la implementación de una NIC conformada por el equipo investigador, las directoras de Educación Parvularia y las profesionales de apoyo pertenecientes al SLEP. El trabajo se organizó a través de ciclos PDSA (Planificar, Hacer, Estudiar, Actuar), con el objetivo de fortalecer las dinámicas y capacidades de colaboración, debido a que el liderazgo en solitario fue el problema de mayor relevancia detectado por las directoras.

La muestra comprendió a quince directoras de jardines infantiles y salas cuna, y sus profesionales de apoyo³³. El grupo de directoras se caracterizó por ser todas mujeres y tener perfiles profesionales con formación en Educación Parvularia: todas ellas son educadoras de párvulos. Diez de ellas obtuvieron su título profesional de una universidad y cinco lo obtuvieron de un instituto profesional. Además, todas declararon haber tenido capacitaciones independientes sobre

3 El profesional de apoyo es un nuevo cargo, dependiente del SLEP, que acompaña a las directoras en su desarrollo profesional continuo, específicamente en el ámbito técnico-pedagógico para fortalecer este aspecto dentro de sus centros educativos.

temas tales como liderazgo educativo, uso de datos, administración y gestión de establecimientos educativos, entre otros. En cuanto a la especialización profesional, el tema de interés más mencionado por las participantes corresponde al desarrollo de habilidades de liderazgo, seguido de competencias en investigación, el uso de datos y el trabajo colaborativo. Sin embargo, el número de directoras formadas en estas dos últimas áreas es relativamente bajo (4 de 15), lo que indica que el 73 % de las profesionales necesitan formación en uso de datos y trabajo colaborativo.

Múltiples fuentes de información fueron utilizadas en la recolección de datos: entrevistas semiestructuradas, encuestas, talleres de reflexión (online y presenciales) y trabajo práctico. No obstante, para efectos de este artículo, se toma como fuente de información principal las entrevistas. Su propósito fue explorar a través de una conversación profunda cómo las participantes iban dando sentido al proceso de formación de una NIC, reflexionando sobre su práctica colaborativa con otras directoras, además del significado que le asignaban al trabajo conjunto. Para asegurar la calidad de los datos y la confiabilidad de los resultados, los instrumentos fueron validados a través de un piloto, lo que permitió hacer los ajustes necesarios antes de aplicar al grupo total de directoras. Debido a las condiciones de cierre de escuelas por la pandemia, las entrevistas fueron realizadas en modalidad virtual a través de la plataforma Zoom, y fueron grabadas en formato audiovisual para su posterior análisis.

Las primeras entrevistas se realizaron en el mes de agosto de 2021 como parte de la etapa de diagnóstico y tuvo un formato de grupo focal. Específicamente, su propósito fue recopilar información contextual sobre el trabajo y los roles de las directoras del SLEP (contexto institucional, personal, organizacional y profesional). Esta información permitió identificar el perfil de cada directora, lo que facilitó el diseño de actividades de trabajo conjunto. Las entrevistas intermedias se realizaron de forma individual en marzo de 2022, y al término del primer ciclo de mejora. Estas entrevistas tuvieron como propósito conocer las percepciones de las directoras sobre su experiencia llevando a cabo las actividades del primer ciclo PDSA. En particular, se centró en su percepción sobre las implicaciones prácticas del trabajo colaborativo que aplicaron con sus colegas directoras en la elaboración del

plan operativo del año académico en curso, considerando las nuevas disposiciones para futuros cierres producto de la emergencia sanitaria del COVID-19. Las entrevistas finales se realizaron en junio de 2022, de modo individual, luego de que las directoras concluyeran el segundo ciclo de mejora. Su objetivo fue conocer la percepción de las participantes sobre las actividades desarrolladas colaborativamente en el segundo ciclo y cómo dichas actividades conectaban con su práctica profesional en los centros de educación infantil. Cabe destacar que las entrevistas de la etapa intermedia y final se realizaron de manera individual a cada directora, es decir, quince entrevistas y una sesión grupal con las profesionales de apoyo del SLEP (ver Tabla 1).

En relación con el análisis de la información, se aplicó una estrategia de análisis temático con un enfoque deductivo, es decir, centrándose en dimensiones preestablecidas por el equipo de investigación sobre la base de la literatura de la ciencia de la mejora y la colaboración. De esta forma, usando el software Atlas.ti, se codificaron temas emergentes y se identificaron patrones, los que fueron organizados en categorías que representan aspectos clave del fenómeno estudiado (Boyatzis, 1998; Yin, 2014). Luego de distinguir los temas, codificar y revisar, se procedió a elaborar los resultados de este estudio de caso. La Tabla 1 ofrece una perspectiva cronológica de las distintas actividades de investigación desarrolladas durante el proyecto.

Tabla 1
Actividades de investigación

Etapa	Técnica de recolección de información	Objetivo	N° actores
Diagnóstico (agosto 2021)	Entrevistas con las directoras	Conocer condiciones institucionales, personales, organizacionales y profesionales en las que ejercen su función las directoras del SLEP.	15
	Entrevistas con las profesionales de apoyo del SLEP	Conocer instalación y gestión del SLEP en tiempos de pandemia, los centros de preprimaria, roles de las profesionales de apoyo, el uso de datos y la experiencia en redes, entre otros.	5
Primer ciclo “Elaborar colaborativamente el Plan Operativo del año 2022” (septiembre 2021 a enero 2022)	Encuestas postalleres (2)	Evaluar el taller y acordar un desafío común.	34
Evaluación intermedia (marzo 2022)	Entrevistas intermedias	Conocer la percepción de las directoras sobre el proceso desarrollado. Implicaciones prácticas del trabajo que realizan en el día a día.	15
Segundo ciclo “Prácticas de inclusión y reconocimiento de la diversidad y necesidades especiales” (marzo a septiembre 2022)	Encuestas postalleres (3)	Evaluación de los talleres de trabajo	36
Evaluación final (septiembre 2022)	Entrevistas finales a las directoras	Conocer la comprensión y perspectivas de las directoras sobre la experiencia vivida y en qué medida ha afectado su ejercicio profesional.	13
	Entrevistas finales a las profesionales de apoyo del SLEP	Conocer las percepciones de las profesionales de apoyo del SLEP sobre las actividades del proyecto implementando.	2

Investigación-acción: construyendo una NIC

El proceso de implementación de la NIC se organizó basándose en los resultados del diagnóstico inicial realizado, donde se evidenció que el primer problema a trabajar por la NIC era el desarrollo de capacidades de colaboración entre las directoras. Se observa la existencia de un consenso entre las participantes en torno a la falta de una cultura de trabajo colaborativo, o la presencia de espacios orientados a la generación de relaciones de confianza entre las directoras que permitiera favorecer la colaboración y el apoyo entre pares en el naciente SLEP. La intervención se enfocó así en habilitar procesos de trabajo colaborativo entre las quince participantes con un activo involucramiento de los profesionales de apoyo del SLEP. Para ello se organizaron dos ciclos de mejora en la Figura 1.

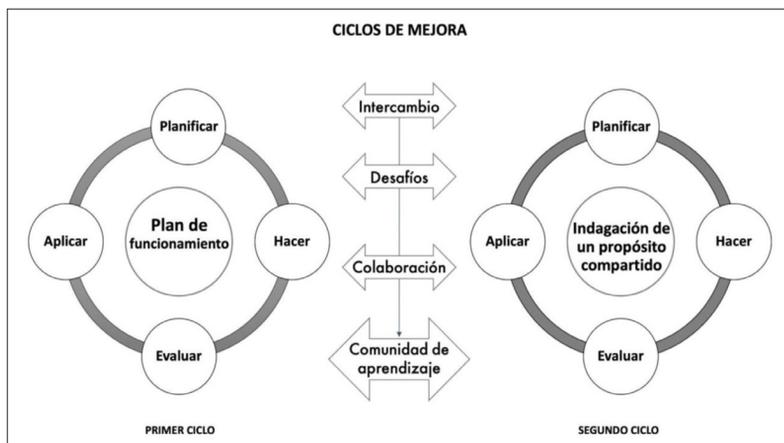


Figura 1. Ciclos de Mejora PDSA aplicados

Fuente: Elaboración propia.

El primer ciclo de mejora PDSA involucró un taller cuyo propósito fue introducir a las y los participantes en la temática y metodología de trabajo de ciencia de la mejora, compartir experiencias de liderazgo y reflexionar sobre qué implica movilizar mejoras y aprendizajes en la comunidad educativa. Un segundo taller de trabajo tuvo la finalidad de reflexionar sobre el desafío y el sentido de construir una red entre directoras de Educación Parvularia. El tercer taller estuvo orientado a (i) abordar los aspectos críticos para la construcción de una comunidad colaborativa (NIC) desde el punto de vista profesional y humano, y (ii)

reflexionar sobre la experiencia de trabajo colaborativo elaborando los planes operativos de los centros de Educación Parvularia.

El segundo ciclo PDSA tuvo como propósito profundizar sobre los avances obtenidos en el primer ciclo. Para ello se realizó un cuarto taller, donde se ahondó en los principios que caracterizan las comunidades de aprendizaje y, a su vez, se trabajó en identificar un microdesafío para abordar la mejora que se alinea con la creación de una NIC. Según el desafío detectado, en un quinto taller se analizó y evaluó una experiencia de indagación realizada por las directoras en sus propios jardines infantiles y salas cuna. Posteriormente, en el taller presencial, se examinó el proceso de desarrollo de la experiencia, los temas identificados y los resultados preliminares obtenidos en estas dinámicas.

Cabe destacar que en todos los talleres participó el equipo de 15 directoras, los profesionales de apoyo del SLEP, el equipo de investigación, más facilitadores invitados al desarrollo de actividades específicas. La estrategia de trabajo colaborativo utilizada en cada uno de los talleres buscó identificar soluciones a problemas comunes. Con una modalidad de trabajo práctico que puso foco en el diálogo profesional y la reflexión colaborativa se generaron acuerdos en las formas de abordar dichos desafíos comunes.

Consideraciones éticas

Este estudio consideró los lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades, de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID, 2022). El acceso a las participantes fue a través de la presentación del proyecto a un equipo del SLEP que aceptó involucrarse firmando un convenio de trabajo conjunto en junio de 2021. La información del proyecto y los consentimientos fueron enviados por correo electrónico a todas las participantes explicándoles los alcances, objetivos de la iniciativa y los resguardos éticos del proceso. Se explicitó la posibilidad de abandonar el proyecto en cualquier momento, si así se deseaba. Todos los datos relacionados con las participantes fueron anonimizados y tratados confidencialmente, de forma que ninguna información pudiera ser relacionada directamente con personas particulares. Asimismo, toda información fue resguardada en una carpeta con acceso restringido a personas que no fueran parte del equipo de investigación.

Resultados: la NIC como dispositivo para el fortalecimiento de la colaboración

En este apartado se ofrecen un conjunto de evidencias sobre las dinámicas de cambio en el grupo que permitieron dar forma a la emergencia de un *ethos* colaborativo. A partir de los antecedentes teóricos discutidos, los resultados se estructuran en dos secciones que muestran: (1) el desarrollo de una identidad colectiva y (2) la generación de una narrativa compartida de participación en la red.

Desarrollo de una identidad colectiva

El inicio de la investigación está marcado por dos antecedentes importantes; las quince directoras no se conocían entre ellas, ya que las interacciones antes de la formación del SLEP se daban principalmente en función de su pertenencia comunal, por lazos de amistad previos o producto de la movilidad laboral entre jardines infantiles. El segundo antecedente se relaciona con el hecho de que para una parte del grupo, la formación del SLEP había requerido un esfuerzo de adaptación a esta nueva organización administrativa y territorial. Un aspecto positivo y de alta valoración para las directoras es el acompañamiento profesional y las oportunidades de capacitación que ofrece la nueva institucionalidad del SLEP.

Al coincidir la pandemia con la instalación del SLEP, las directoras declaran que solo habían participado de algunas reuniones virtuales y estaban comenzando a organizarse bajo esta nueva institucionalidad. Las directoras reconocen a sus equipos de trabajo por el compromiso demostrado durante la pandemia en cuanto a la continuidad de los procesos educativos y la vinculación con las familias, aunque también plantean preocupaciones porque se ven afectadas por la falta de personal y el alto porcentaje de licencias médicas producto de los efectos de la pandemia en el bienestar personal.

La primera tarea del proyecto fue avanzar en la construcción de confianzas tanto dentro del grupo, como con el equipo de investigación que era un “externo” a los centros educativos y al SLEP. Dentro del grupo de directoras lo que primaba eran voces individuales donde cada una levantaba los problemas de su centro como lo más importante. El diseño de las actividades y su implementación tuvo como objetivo generar espacios de conversación y escucha atenta de sus problemáticas.

Imprescindible fue tener una ronda de conversaciones con el grupo, ya que la virtualidad y el contexto de implementación del proyecto se da en un momento muy incipiente de relación entre las participantes. En síntesis, la generación de confianza en la etapa inicial del proceso radicó en una dinámica de escucha activa de las experiencias de todo el grupo de trabajo.

La confianza se va construyendo tanto entre las participantes como con el equipo de investigadores/as. Crear espacios de encuentro donde prime el respeto profesional, el compromiso por trabajar por los objetivos definidos dentro de la NIC, haciendo de estos encuentros espacios que reconocen el sentido del trabajo de las directoras, donde todas perciben el beneficio de trabajar colaborativamente por un objetivo común, alimentó la disposición a una mayor participación e involucramiento en las actividades. Señala una de las directoras: “Hay una complicidad en la atmósfera cuando nos reunimos, así como de confianza, del ‘Hola, ¿cómo estás?’ Y ya no es solo con una que se genera aquello. No pasa por ser amigas ni mucho menos, pero sí tener una relación grata, cordial, respetuosa, empatizar con lo que le pasa a la otra” (Entrevista intermedia n°1).

Todas las directoras manifestaron estar disponibles para participar del proyecto, aunque con algunas suspicacias sobre el tiempo y las tareas que les implicaría al formar parte de la comunidad de mejora, que en esta fase inicial fue coordinado por el equipo de investigación y no por ellas mismas, lo que involucró sumar una carga adicional a las responsabilidades que ya tienen como directoras.

Tres desafíos para el equipo de investigación son importantes de mencionar en esta etapa: (1) el poder gestionar de forma eficiente con el grupo de profesionales de acompañamiento del SLEP los tiempos disponibles de las directoras para participar de las actividades de la red; (2) la capacidad de desarrollar espacios vinculantes, de diálogo reflexivo entre las participantes y con el equipo de investigación; y (3) el poder comunicar claramente las tareas, responsabilidades y roles durante este periodo de implementación. La tarea principal para el equipo de investigación fue implementar un proceso de ciclos de mejora (PDSA) con un grupo de profesionales que no tenía experiencia previa trabajando juntas, que no habían desarrollado vínculos de confianza, y que carecían de una identidad colectiva ligada al SLEP. El elemento

identitario en ese momento parecía basarse solo en el rol de ser directoras de párvulos en jardines infantiles y salas cuna VTF.

La investigación ayudó a romper algunas barreras respecto de la territorialidad marcada en un comienzo por la pertenencia e historia ligada a las comunas de origen. Para el Servicio Local este era un desafío importante, pasar de un discurso comunal a uno ligado al nuevo SLEP, que esperaba que se plasmara en los relatos que comparten las educadoras y el resto de las profesionales de la institución. Una directora señala:

Ahora se habla más como territorio que como comuna [...] también encuentro positivo que si alguien dice “oye, pero es que en la comuna”, y alguien diga que ya no somos de la [comuna] sino del SLEP y se da mucho, nadie se enoja, porque ya no somos comuna, somos un solo territorio y eso da fuerza también a la gente para que se sostenga y no se sienta sola, [...] eso sí se ha fortalecido (Entrevista final nº5).

Junto a lo anterior, un cambio esperado era pasar de una concepción más solitaria respecto del ser directora, a dinámicas colaborativas. Este objetivo era percibido como una oportunidad que no solo permitía profundizar prácticas y fortalecer las creencias sobre el valor de trabajar juntas, sino que también permitía reconocer las trayectorias profesionales de cada una de las integrantes de la red. Se observa dentro de los cambios surgidos del desarrollo de ciclos de mejora, una mayor preponderancia, por ejemplo, de buscar a otras directoras en situaciones de emergencia, lo que les daría mayor tranquilidad al saber que tienen a otros pares donde apoyarse y pedir ayuda.

Las directoras valoran la construcción de un camino para reconocerse como un grupo de profesionales de la Educación Parvularia con problemáticas comunes que las unen y que sirven de base para que puedan apoyarse mutuamente. Con el transcurrir del proyecto, algunas directoras mencionan sentirse más cercanas a sus colegas, perciben una mayor disposición y confianza a comunicarse en los grupos de WhatsApp creados y, por tanto, un cambio en el sentimiento de soledad que declararon sentir al inicio de este proyecto:

Me encanta conocer más directoras que tienen la misma realidad que la mía porque nos basamos en que tenemos el mismo perfil sociocultural del niño. Entonces podemos hablar de los mismos te-

mas porque no empezaré a hablar con un director [...]. Entonces, en el fondo, no te sientes tan sola porque estoy viviendo lo mismo y nos podemos ayudar (Entrevista final n°9).

Se observa así el tránsito desde una identidad basada únicamente en su rol como directoras de párvulos de centros VTF a una identidad de un grupo en formación, ligado al nuevo Servicio Local, donde priman sentimientos de mayor confianza y seguridad al contar con pares en quienes apoyarse y pedir ayuda. Esta evolución condujo a procesos de mayor reconocimiento y mejores prácticas de diálogo profesional entre las directoras de los jardines infantiles y salas cuna.

Una narrativa compartida en torno a la participación en la red

Durante el primer ciclo las directoras eligen un nombre que se le designa a la red, el que captura una intención declarada y explícita de trabajar juntas. Lo que siguió es el proceso concreto de convertir este deseo en una práctica del grupo. La experiencia de las participantes muestra que valoran contar con apoyo, así como poder ayudar a las demás, lo que reforzaría uno de los sentidos que tiene su participación en la red, esto es, la NIC se convierte en un espacio donde se encuentran recursos profesionales, técnicos y materiales. Con el desarrollo de los talleres y actividades se comienzan a evidenciar acciones con una lógica más colectiva de intercambio y colaboración.

El proyecto permite a las directoras dar un primer paso en el camino de la colaboración, el que a su vez se acopla al proceso de instalación del SLEP. En términos concretos, la colaboración se despliega dentro de los marcos institucionales del nuevo Servicio Local y el trabajo que deben hacer sus profesionales de apoyo. Uno de los rasgos que emerge es un tipo nuevo de relato ligado a los espacios de encuentro y diálogo profesional. La siguiente directora señala el modo de construcción de una narrativa de grupo, que recoge las necesidades de todas las directoras:

Antes, era que cada una iba por su camino para llegar a algún lado, ahora siento que tenemos objetivos comunes que podemos proponer formas de trabajar juntas con esos objetivos comunes que nos benefician a todos, cosa que no había visto antes. Eran grupos que intentaban llegar al mismo objetivo, perdiendo energía y fuerza, si

se hacía de 2 a 3 planteando lo mismo, entonces ahora podemos hablar entre todas, podemos dar opiniones, opiniones respetadas y tratar de asegurar de que todo lo que necesitamos sea para todas, fortalecernos juntas, algo que yo no veía antes (Entrevista final nº5).

Algunos aspectos que contribuyen al fortalecimiento de esta nueva narrativa grupal se hace posible gracias a la construcción de la NIC, y a los principios que se van consolidando en los talleres y encuentros: (1) diálogo profesional que reconoce la identidad profesional, (2) sentido y propósito de trabajar juntas, y (3) generación de acuerdos en torno a las expectativas de ser parte de la NIC⁴.

Respecto a la identidad profesional, y tras la pregunta *¿quiénes somos como grupo?*, las directoras resaltaron su experiencia profesional y se definieron como un grupo de educadoras, docentes y líderes que trabajan en la educación infantil, área en la que enfrentan múltiples desafíos profesionales. En las entrevistas iniciales, muchas directoras situaban sus puntos de referencia solo en relación con su centro educativo, compartiendo sus historias o experiencias. En el transcurso del proyecto, cuando aumenta el grado de conocimiento entre ellas, se generan oportunidades de exteriorizar, dialogar, preguntar o plantear ideas para la colaboración. Una directora plantea:

Creo que estamos progresando. Aún nos queda un largo camino por recorrer, pero al menos estoy supersatisfecha con el progreso que hemos logrado porque ya se puede consultar a una [directora]. Porque sabes que a ella le gusta trabajar en el tema del reciclaje [por ejemplo], y tal vez pueda ayudarte con eso. Ofrezco siempre el tema intercultural, estamos alerta. Y se plantea la idea general de hacer visitas para conocer la realidad de cada centro para generar esos vínculos que son incipientes pero que hace dos meses no existían (Entrevista final nº15).

En cuanto al sentido de trabajar en conjunto, las directoras resaltaron el potencial del grupo y el su compromiso y motivación para implementar actividades colaborativas y alcanzar objetivos definidos por el mismo grupo. Además, las directoras identificaban un objeti-

4 Estos aspectos surgen preliminarmente en las evaluaciones (ticket de salida) al finalizar cada uno de los talleres, los que son profundizados en las entrevistas individuales.

vo común mayor, asociado a mejorar la educación inicial. Durante el proceso se instala la idea de que el grupo de directoras puede ser y hacer *mucho más juntas que por separado*. El grupo se va configurando como una red, con sentido de pertenencia, y con una identidad y una narrativa grupal. Este proceso de desarrollo no está exento de tensiones ya que debe coordinar puntos de vista distintos, poner en común ideas y temas diversos en diferentes niveles. La siguiente directora lo describe así:

Todavía no hay, siento, como una identidad, y esto tiene que ver también con el cambio de sostenedor porque esos cambios son incluso paradigmáticos. Antes se hacía de una manera totalmente distinta, y ahora es de otra. Y esos cambios generan también muchos choques. Pero sí, yo creo que va superbien encaminada. Es como una red que se está instalando. El sentido de pertenencia se está instalando desde el punto de vista de sentir que somos salas cunas y jardines infantiles del SLEP [nombre] y que como tal, también siento que de parte de todas las directoras está el querer tener lineamientos más en común (Entrevista final n°13).

La implementación de diversas actividades comenzó así a generar una mentalidad de colaboración y trabajo en red. Las expectativas de las participantes de la NIC y de lo *qué queremos como grupo*, indicaron que su expectativa era trabajar de manera colaborativa y en redes, teniendo una visión compartida, con criterios unificados y fortaleciendo los vínculos entre ellas. Para las directoras, esto implicó no solo conocerse, sino que por sobre todo fortalecer una mirada de trabajo propositiva y organizada en torno al grupo y con metas claras.

Se produjo de este modo un cambio en la percepción durante el proceso. Se observa una transformación en las perspectivas, que evolucionan desde la mera resolución de tareas concretas y rutinarias hacia una visión más amplia durante. En este punto, comienza a surgir una comprensión más profunda del trabajo colaborativo, arraigada en las dinámicas de la organización en red. Una de las directoras comenta:

[antes era] juntarse con estas personas y hacer el plan de funcionamiento [...]. Pero luego le vas dando el sentido, y ahí te enfocas realmente en cuál era el objetivo: trabajo colaborativo, que se diera esta red de directoras, el de poner el nombre de todas... O sea, ya empezó

a hacerse diferente la visión. [...] Entonces para mí era una tarea, ahora no, ahora fue un trabajo colaborativo (Entrevista final n°15).

El trabajo en los ciclos de mejora resalta la importancia de crear oportunidades para la reflexión y el diálogo entre profesionales, donde las directoras y el personal de apoyo del SLEP puedan identificar desafíos comunes y pensar estrategias prácticas para abordarlos. Al mismo tiempo, se observa el surgimiento de nuevas habilidades y modos de colaboración relacionados con la comunidad de mejora en red y el compromiso hacia el grupo de colegas. Todo esto contribuye además al desarrollo de habilidades de liderazgo y al aprendizaje profesional continuo.

Conclusiones: emergencia de un *ethos colaborativo*

Este artículo ha buscado responder la pregunta sobre el rol que puede jugar la implementación de una Comunidad de Mejora en Red (NIC) en el fortalecimiento de capacidades de trabajo colaborativo entre directoras de quince jardines infantiles de un SLEP de la región Metropolitana. A su vez, y gracias a la implementación de la NIC, ha sido posible poner en práctica un enfoque de trabajo asociativo entre investigadores/as y agentes educativos. Este diseño, como señalan Penuel et al. (2020), da cuenta de un compromiso con la indagación compartida, con la colaboración entre investigadores/as y actores educativos que permita avanzar hacia la mejora educativa.

Un enfoque científico de mejora se orienta a responder preguntas relevantes de investigación que estén en sintonía con las necesidades prioritarias de los agentes educativos. En este caso, y como ha sido señalado, el problema que enfrenta este grupo de directoras de jardines infantiles dice relación con la necesidad de fortalecer sus capacidades de trabajo colaborativo. Dicha necesidad ha estado cruzada, además, durante el desarrollo de la investigación, por el cierre de los centros educativos debido a la pandemia de COVID-19.

Hemos señalado que la literatura sobre NIC no suele abordar detalladamente los procesos y condiciones que sustentan la colaboración. Se da por sentado que quienes participan estarán naturalmente dispuestos y comprometidos a colaborar en la identificación y resolución de problemas comunes. No obstante, y como hemos visto, la colaboración requiere un conjunto de condiciones y habilidades que deben ser

diseñadas y cultivadas para que los procesos de mejora se materialicen de forma efectiva. Entre las condiciones prioritarias, a partir de los hallazgos de esta investigación, se requiere (1) la instalación de espacios de encuentro entre las directoras que les permitan lograr conocimientos compartidos de las distintas realidades de los establecimientos. A su vez, (2) resulta necesario establecer tiempos con dedicación al trabajo conjunto, orientado por tareas concretas, viables y de corto plazo, y acordadas de forma colaborativa. Ello implica, (3) resguardar el balance adecuado entre la autonomía de las directoras y el acompañamiento institucional por parte del SLEP.

Entre las habilidades a desarrollar, se requiere (1) que las participantes fortalezcan su capacidad de reflexión profesional en torno a desafíos comunes, y que surgen del trabajo cotidiano de las directoras y sus equipos en los centros educativos. Por su parte, (2) se hace necesario que las directoras se mantengan disponibles y comprometidas a seguir los acuerdos alcanzados por el grupo. Por último, (3) un aspecto fundamental es que el grupo desarrolle la capacidad de diálogo centrado en los aspectos técnicos, pedagógicos y organizacionales de su rol como directoras de centros de Educación Parvularia.

La combinación de condiciones adecuadas para el trabajo colaborativo y el fortalecimiento de habilidades para el diálogo profesional permiten construir, como plantean Russell et al. (2019), las normas y valores que son fundamentales para el éxito de estas comunidades de mejora en contextos educativos desafiantes. Esto muestra la existencia de dinámicas de retroalimentación, entre la participación activa en este tipo de procesos, y la construcción de una identidad colectiva expresada en la emergencia de una narrativa común ligada a la pertenencia y propósito de la red.

En la experiencia investigada, el trabajo de la NIC permitió fortalecer tanto sus identidades personales como el sentido de pertenencia al grupo. Destacan del proceso las trayectorias de cambio dentro del grupo, las que contribuyen a la formación de una cultura colaborativa. Es posible identificar, entonces, tendencias promisorias que muestran, en un paso inicial, que el equipo de directoras comienza a transitar desde la sospecha y reticencia a ser parte de la NIC, hacia un estado que crea relaciones de confianza y reconocimiento profesional. Una segunda tendencia muestra que las directoras modifican sus relatos

en torno a la soledad de sus cargos como directoras, para transitar hacia narrativas que valoran el trabajo conjunto y colaborativo. Dicho de otra forma, empieza a emerger una identidad que valora lo colectivo y la pertenencia al grupo en formación. Finalmente, los hallazgos de esta investigación parecen dar cuenta de que el entramado de valores y actitudes, la disposición y ánimo del grupo comienzan a transformarse permitiendo la conformación de un *ethos* más colectivo y colaborativo.

La pregunta por la mejora de los sistemas educativos no solo pasa por aspectos estructurales y de regulación institucional que crean el marco de acción de los agentes educativos, sino que pasa también por la instalación de prácticas que tengan sentido para los centros educativos y sus educadoras. Hemos explorado en este estudio un dispositivo específico que centra su mirada en el papel que puede jugar la asociación entre investigadores/as y directoras de jardines infantiles y salas cuna en la mejora de los resultados educativos. Esta perspectiva, que intenta cerrar la brecha entre investigación y práctica, se enfoca en la búsqueda conjunta de soluciones a problemas prioritarios. Como lo afirman Penuel et al. (2020), la calidad de la investigación requiere incorporar la perspectiva de las y los educadores al diseño y proceso de investigación para, de ese modo, dotar de relevancia y pertinencia la producción de conocimiento educativo.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado de https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf
- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. ANID. (2022). *Lineamientos para la evaluación ética de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/documentos.anid.cl/proyecto-investigacion/Lineamientos-evaluacion-etica.pdf>
- Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M. y González, A. (2019). *Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación*. Informe Técnico N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado de: <https://www.>

lidereseducativos.cl/recursos/informe-de-evaluacion-sobre-el-funcionamiento-de-las-redes-de-mejoramiento-escolar-del-ministerio-de-educacion/

- 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. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/colaboracion-y-aprendizaje-en-red-conceptos-claves-para-el-mejoramiento-sistemico/>
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. P. y Contreras, D. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. *Apuntes sobre mejoramiento escolar*, 2, 1-12.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development*. Londres: Sage Publications.
- Bryk, A., Camburn, E. y Louis, K. S. (1999). Professional Community in Chicago Elementary Schools: Facilitating Factors and Organizational Consequences. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 751-781. <https://doi.org/10.1177/0013161X99355004>
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2021). *Aprendiendo a mejorar: seis principios para el mejoramiento continuo en educación*. Santiago, Chile: Fundación Educacional Oportunidad.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Carnegie Foundation. (2022). The Six Core Principles of Improvement. Recuperado de <https://www.carnegiefoundation.org/our-work/improvement-in-education/six-core-principles-improvement/>
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo - CEDLE (2019). *Redes de líderes educativos. Herramientas para la colaboración*. (Sota, T. y Melero, D., eds.). Recuperado de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/redes-de-lideres-educativos-herramientas-para-la-colaboracion/>
- Coburn, C. E. y Stein, M. K. (2010). *Research and Practice in Education: Building Alliances, Bridging the Divide*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Coburn, C. E. y Penuel, W. R. (2016). Research-Practice Partnerships in Education: Outcomes, Dynamics, and Open Questions. *Educational Research*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). Action Research. En *Research Methods in Education* (pp. 440-456). Routledge.
- Chapman, C. (2015). From One School to Many: Reflections on the Impact and Nature of School Federations and Chains in England. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 46-60. <https://doi.org/10.1177/1741143213494883>
- Chapman, C. (2017). Construir redes: una clave del mejoramiento sostenible. En Weinstein y Muñoz, (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (347-391). Universidad Diego Portales.
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2016). Shared Education in Contested Spaces: How Collaborative Networks Improve Communities and Schools. *Journal of Educational Change*, 107-134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Ehren, M. (2018). *Redes educativas: efectividad, gobernanza y propiedades, formación y gestión*. Recuperado de https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/ESP-Chile_November-2018-management-of-effective-networks.pdf
- Fundación Oportunidad (s. f.). Sobre un buen comienzo (UBC). Recuperado de <https://fundacionoportunidad.cl/un-buen-comienzo/>
- Fundación Oportunidad. (2021). *Reporte Red de Mejoramiento UBC*. Recuperado de <https://fundacionoportunidad.cl/wp-content/uploads/reportes-red-ubc-2021-1.pdf>
- Gómez, L. M. (2018). *Poner en práctica las ideas: la ciencia del mejoramiento en las redes*. Presentación Seminario Internacional CEDLE. Recuperado de https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Gomez_Chile_school_improvement_espanol.pdf
- González, Á., Pino-Yancovic, M., y Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017, LÍDERES EDUCATIVOS,

- Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/07/NT-2-2017.pdf>
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L. y Brady, J. (2021). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 36(1), 59-85. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hamui Sutton, M. (2008). La identidad en la conformación del ethos: el caso de un grupo científico de investigación sobre relaciones internacionales de una institución de educación superior. *Estudios Sociológicos*, 26(76), 87-118. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40421160>
- Hernández, J. y Ramírez, H. (coords.) (2020). Índice de Desarrollo Comunal. Recuperado de https://repositorio.uaautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/6742/V11_digital_final.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- LeMahieu, P. (2015). Carnegie Commons Blog. Why a NIC?. Recuperado de <https://www.carnegiefoundation.org/blog/why-a-nic/>
- Lewis, C. (2015). What Is Improvement Science? Do We Need It in Education? *Educational Researcher*, 44(1), 54-61. <https://doi.org/10.3102/0013189X15570388>
- Ley N° 21.040 (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017. Recuperado de <https://bcn.cl/2f72w>
- Leithwood, K. (2018). Characteristics of Effective Leadership Networks: A Replication and Extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1470503>
- Mckay, S. (2017). *Quality Improvement Approaches: The Networked Improvement Model*. Recuperado de <https://www.carnegiefoundation.org/blog/quality-improvement-approaches-thenetworked-improvement-model/>
- Ministerio de Educación. Mineduc. (2017a). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/544/MONO-462.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Ministerio de Educación. Mineduc. (2017b). *Colaboración y aprendizaje en red: Desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/10/Guia-redes-de-mejoramiento-escolarweb.pdf>
- Ministerio de Educación. Mineduc. (s/f). *Plan de mejoramiento educativo*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18433>
- Montecinos, C., González, Á. y Ehren, M. (2019). *La formación de redes mandatadas en SLEP: perspectivas de diseñadores de política, profesionales SLEP y directivos escolares*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/la-formacion-de-redes-mandatadas-en-slep-perspectivas-de-disenadores-de-politica-profesionales-slep-y-directivos-escolares/>
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Nelson, J. y Campbell, C. (2019). Using Evidence in Education. En A. Boaz, H. Davies, A. Fraser y S. M. Nutley (eds.), *What Works Now? Evidence-Informed Policy and Practice* (pp. 131-145). Policy Press.
- O'Brien, R. (2001). Um exame da abordagem metodológica da pesquisa ação [An Overview of the Methodological Approach of Action Research]. En Roberto Richardson (ed.), *Teoria e Prática da Pesquisa Ação [Theory and Practice of Action Research]*. João Pessoa, Brazil: Universidade Federal da Paraíba. Versión en inglés: <http://www.web.ca/~robrien/papers/arfinal.html>.
- OECD (2022). *Who Cares about Using Education Research in Policy and Practice? Strengthening Research Engagement*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. París. <https://doi.org/10.1787/d7ff793d-en>
- Penuel, W. R., Riedy, R., Barber, M. S., Peurach, D. J., LeBouef, W. A. y Clark, T. (2020). Principles of Collaborative Education Research with Stakeholders: Toward Requirements for a New Research and Development Infrastructure. *Review of Educational Research*, 90(5), 627-674. <https://doi.org/10.3102/0034654320938126>

- Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora, C., González, Á. y Ahumada, L. (2019). *Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias*. Nota Técnica N° 10. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Pino-Yancovic, M. y Valenzuela, J. P. (2022) La red de mejoramiento Un Buen Comienzo: Un camino colaborativo para fortalecer la Educación Inicial en Chile. *Ideas en Educación*, 3, (abril). Recuperado de https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_biblioteca_digital&id=700&langSite=es
- Queupil, J., Cuéllar, C., Cuenca, C., Ravest, J. y Guíñez, C. (2021). Roles de liderazgo y colaboración para la mejora escolar: un estudio de caso a través del análisis de redes sociales. *Calidad en la Educación*, 54, 107-142. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.952>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1, 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>
- Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M. E. y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIX(1), 241-272. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/270/27058155014/html/>
- Rivas, A. (2023). Una teoría para la mejora sistémica de la educación en América Latina. *Teoría de la Educación*, 35(2), 99-120. <https://doi.org/10.14201/teri.31102>
- Rodríguez, I. y Castillo, P. (2023). El liderazgo educativo en un Liceo Bicentenario de la región del Maule, Chile: un estudio de caso. *Foro Educativo*, 41, 171-199. <https://doi.org/10.29344/07180772.41.3521>
- Russell, J. L., Bryk, A. S., Peurach, D. J., Sherer, D., Khachatryan, E., Lemahieu, P. G., Sherer, J. Z. y Hannan, M. (2019). The Social Structure of Networked Improvement Communities: Cultivating the Emergence of a Scientific-Professional Learning Community. Carnegie Foundation.
- Subsecretaría de Educación Parvularia y Centro de investigación Avanzada en Educación, (2018). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de*

- educación para la primera infancia*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4523>
- SUMMA (2022). *Avanzando juntas: Red de trabajo colaborativo de Jardines Infantiles y Salas Cuna del SLEP Gabriela Mistral*. Recuperado de https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2023/06/informe-SLEP_completo-1.pdf
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. California: SAGE Publications.
- Suter, W. N. (2012). *Introduction to Educational Research: A Critical Thinking Approach*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384443>
- Walley, P. (2020). *Improvement Science as a Way to Build Resilience*. Recuperado de <https://tpdatscalecoalition.org/improvement-science-as-a-way-to-build-resilience-dr-paul-walley-the-open-university/>
- Wolfenden, F., Walley, P., Agbaire, J. y Hartley, J. (2023). *Strengthening School Leadership towards Improving School Resiliency: An Improvement Science Approach - Final Technical Report*. Foundation for Information Technology Education and Development.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. (5ª Edition). Londres: SAGE Publication.