

INVESTIGACIONES

Entre la mejora y el control: redes y colaboración horizontal en escuelas públicas chilenas*

Between Improvement and Control:
Horizontal Collaboration and Networks in Chilean Public Schools

Jorge Gajardo-Aguayo^a
Jorge Rojas-Bravo^b
Alberto Galaz-Ruiz^c
Nadiezhdha Yáñez-Oyarzún^d

^a Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Concepción, Chile.
jorge.gajardo@uss.cl

^b Facultad de Educación, Universidad de Concepción, Chile.
jorgemanrojas@udec.cl

^c Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, Chile.
alberto.galaz@uach.cl

^d Investigadora Independiente, Chile.
nadiezhda.yanez@gmail.com

RESUMEN

Objetivo: Analizar cómo se configura la colaboración horizontal como red interna de aprendizaje en escuelas públicas sometidas a alta rendición de cuentas, y su relación con la apropiación de experiencias pedagógicas. **Métodos y materiales:** Estudio cualitativo de casos múltiples en diez escuelas participantes de un programa de acompañamiento, con entrevistas, documentos institucionales, registros de implementación y grupo focal, analizados mediante análisis temático y contraste intra e intercaso. **Resultados y discusión:** En escuelas exitosas, la dirección y la UTP protegen tiempos pedagógicos, mantienen artefactos compartidos y utilizan evidencias de aprendizaje para articular la cadena diagnóstico–tarea–evaluación–reenseñanza; en escuelas desafiantes, las reuniones se centran en indicadores y reportes, y la experiencia se inserta como actividad adicional con baja retroalimentación de la enseñanza. **Conclusiones:** La mejora depende de la gramática organizacional que vuelve productiva la colaboración, más que de la existencia formal de instancias colegiadas.

Palabras clave: liderazgo escolar, desarrollo profesional docente, colaboración docente.

ABSTRACT

Objective: To analyze how horizontal collaboration is configured as an internal learning network in public schools subject to high-stakes accountability, and how it relates to the appropriation of pedagogical experiences. **Methods and materials:** Qualitative multiple-case study in ten schools participating in a coaching program, using interviews, institutional documents, implementation records and a focus group, analyzed through thematic analysis and intra- and cross-case comparison. **Results and discussion:** In successful schools, principals and instructional leadership teams protect instructional time, maintain shared artefacts and use evidence of student learning to articulate the diagnosis–task–assessment–reteaching chain; in challenging schools, meetings focus on indicators and reports, and the experience is inserted as an additional activity with limited feedback to teaching. **Conclusions:** Improvement depends on the organizational grammar that makes collaboration productive, rather than on the mere formal existence of collegial structures.

Key words: Educational leadership, Teacher professional development, Teacher collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la expansión de dispositivos de rendición de cuentas ha instalado en las escuelas una agenda intensa de verificación y reporte que compite con el tiempo necesario para deliberar sobre la enseñanza. La literatura documenta efectos contrapuestos: por un lado, la colaboración docente puede constituirse en infraestructura que sostiene el juicio didáctico con artefactos y rutinas compartidas; por otro, puede derivar en reuniones orientadas al cumplimiento, con bajo anclaje en tareas, criterios y evidencias de aprendizaje. Este artículo aborda esa tensión desde un enfoque intra-escuela, entendiendo la colaboración como red interna de aprendizaje docente —interacciones recurrentes entre docentes, jefatura técnico-pedagógica y dirección, mediadas por protocolos y artefactos— y examinando cómo dicha red se constituye y sostiene (o se erosiona) bajo alta presión de control.

El estudio se sitúa en el programa +Comunidad, Centro de Liderazgo para la Mejora en Red, orientado a promover aprendizajes profundos mediante acompañamiento pedagógico y trabajo colaborativo. A diferencia de la literatura que describe redes entre establecimientos, aquí la unidad de análisis es cada escuela y su capital relacional interno para organizar ciclos breves de co-diseño, observación de clases, análisis de evidencias y toma de decisiones de reenseñanza. Este recorte permite observar no solo si hay reuniones, sino cómo se trabaja en ellas: con qué cadencia, sobre qué objetos (planificaciones, tareas, muestras de desempeño) y bajo qué criterios públicos se juzga la calidad.

La pregunta que guía el trabajo es: ¿cómo se constituye y sostiene —o se erosiona— la colaboración horizontal como red interna de aprendizaje docente en escuelas públicas bajo alta rendición de cuentas, y qué condiciones de liderazgo, organización y uso de datos la favorecen o restringen? De ella derivan dos objetivos específicos: (i) describir comparativamente la arquitectura, los artefactos y el uso de datos de las redes internas en escuelas clasificadas como exitosas y desafiantes; y (ii) explicar el papel del liderazgo en la recontextualización de la presión de control hacia decisiones instruccionales.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. SIGNATURE PEDAGOGIES Y APRENDIZAJE PROFESIONAL DOCENTE

El concepto de *signature pedagogies* propuesto por Shulman (2005) se ha consolidado como una noción clave para comprender cómo determinadas formas de enseñanza modelan el saber, el hacer y el ser profesional. No remite solo a técnicas recurrentes, sino a estructuras formativas que encarnan epistemologías, valores y juicios que la comunidad considera legítimos (Shulman, 2005).

La literatura en formación docente ha retomado este concepto para desplazar el foco desde cursos centrados en contenidos o repertorios de “técnicas efectivas” hacia prácticas centrales que articulan conocimiento disciplinar, conocimiento pedagógico del contenido y razonamiento profesional situado (Grossman, 2018). Esta perspectiva converge con el giro hacia la formación basada en la práctica, que propone identificar “prácticas núcleo” susceptibles de ser modeladas, desensambladas, ensayadas y analizadas con criterios compartidos (Grossman & Fraefel, 2024; Forzani, 2014). En este tránsito, la *signature pedagogy* funciona como dispositivo organizador: define qué

prácticas son centrales, cómo se evidencian y con qué normas se someten a escrutinio público entre pares.

Tres rasgos suelen destacarse: (a) la visibilización de la práctica mediante protocolos de indagación, observación y retroalimentación que externalizan el pensamiento del docente; (b) la documentación sistemática —planificaciones, registros, artefactos de estudiantes— que convierte la experiencia en “casos” analizables; y (c) la construcción de comunidades de práctica donde el juicio profesional se ejercita colectivamente y se negocian estándares locales de calidad pedagógica (Grossman et al., 2009; Loughran & Hamilton, 2016). Cuando estos rasgos se integran, la pedagogía deja de ser una suma de técnicas para convertirse en un repertorio público de actuación con criterios de validez compartidos.

Ahora bien, no toda adopción de metodologías activas equivale a instalar una *signature pedagogy*. La literatura distingue entre apropiaciones “en forma” —uso superficial o ritualizado de estrategias— y apropiaciones “en fondo”, cuando cambian las epistemologías de enseñanza, el uso del conocimiento pedagógico del contenido y las reglas de deliberación entre pares (McDonald et al., 2013; Forzani, 2014). En contextos regidos por lógicas de cumplimiento, las innovaciones tienden a performativizarse: se ejecutan actividades visibles, pero el razonamiento pedagógico permanece intacto (Ball et al., 2012). Instalar una *signature pedagogy* implica lo contrario: transformar la fuente del juicio profesional y las condiciones sociales que lo sostienen.

Este marco ofrece criterios analíticos para distinguir cambios profundos de adopciones superficiales: (a) si el razonamiento pedagógico se visibiliza y se somete a escrutinio mediante protocolos y evidencia; (b) si la documentación del aprendizaje de estudiantes informa decisiones, más que certificar cumplimiento; (c) si existen comunidades de práctica donde el juicio profesional se construye con estándares compartidos; y (d) si el conocimiento pedagógico del contenido organiza la innovación, articulando contenido, evaluación y tarea auténtica.

2.2. APRENDIZAJE PROFUNDO Y DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

El aprendizaje profundo se ha propuesto como alternativa a modelos centrados en cobertura y memorización, desplazando el foco hacia comprensión duradera, transferencia a situaciones auténticas y desarrollo de capacidades complejas —cognitivas, metacognitivas, sociales y éticas— para enfrentar problemas abiertos en contextos diversos (Fullan et al., 2018; Mehta & Fine, 2019). No se reduce a un repertorio de “metodologías activas”, sino a una reorganización de la enseñanza que articula propósitos formativos, tareas auténticas, evaluaciones coherentes y oportunidades sostenidas de indagación y reflexión (Hattie, 2012; Ritchhart et al., 2011).

Desde el punto de vista curricular, este enfoque demanda una lógica de diseño inverso: partir de metas de comprensión y desempeño situado, seleccionar evidencias pertinentes y planificar experiencias que movilicen saberes y habilidades en torno a problemas significativos (Darling-Hammond et al., 2020). Ello converge con el alineamiento constructivo, donde resultados, tareas y evaluación se orquestan para favorecer comprensiones de orden superior y transferencia (Biggs & Tang, 2011). En este marco, las tareas auténticas operan como “organizaciones del aprendizaje” que exigen análisis, creación y juicio, y no solo reproducción de contenido (Bransford et al., 2000).

La evaluación adquiere un rol decisivo. El uso formativo de la evaluación —retroalimentación oportuna, criterios compartidos, autorregulación— se asocia con mejoras sustantivas del aprendizaje, especialmente cuando la retroalimentación informa decisiones pedagógicas y compromete al estudiantado con metas y estándares de calidad (Schildkamp et al., 2020). En contextos de aprendizaje profundo, la evaluación se convierte en práctica epistémica: hace visibles procesos de razonamiento, permite iterar diseños y orienta el juicio profesional sobre próximos pasos instruccionales (Darling-Hammond et al., 2020).

El rol docente muta de transmisor a diseñador de experiencias y mediador del pensamiento de las y los estudiantes. La profundidad no es genérica, depende de cómo se representan ideas nucleares de la disciplina, se anticipan dificultades y se eligen tareas y representaciones potentes, lo que pone en el centro el conocimiento pedagógico del contenido (Shulman, 2005). Sin trabajo explícito sobre este conocimiento, las metodologías llamadas “activas” pueden devenir rituales superficiales que no transforman el núcleo epistemológico de la enseñanza (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). Incluso enfoques como el aprendizaje basado en proyectos o la indagación requieren altos niveles de andamiaje y estructura; cuando la orientación es mínima y no se integra instrucción explícita, existe riesgo de resultados pobres (Hmelo-Silver et al., 2007).

El aprendizaje profundo exige además condiciones organizacionales: tiempo protegido para co-planificar, observar clases y analizar evidencias; liderazgo pedagógico que legitime la indagación sobre la práctica; y culturas de colaboración que conviertan la reflexión en hábito profesional (Timperley et al., 2007). En este punto, el uso de datos es específico: no se trata de indicadores externos como fin en sí mismo, sino de evidencias pedagógicas —productos, registros, rúbricas— que alimenten ciclos de mejora en el aula y a nivel de equipo (Schildkamp et al., 2020; Datnow et al., 2020).

2.3. REDES INTERNAS DE APRENDIZAJE DOCENTE: DEFINICIONES, ALCANCES Y DIMENSIONES ANALÍTICAS

En este estudio empleamos el concepto de red desde una perspectiva intra-escuela, entendida como la configuración de interacciones recurrentes entre docentes, jefaturas técnico-pedagógicas y dirección que, mediadas por artefactos y rutinas compartidas, sostienen la deliberación sobre enseñanza y aprendizaje. Esta delimitación difiere de los enfoques sobre redes inter-escuelas, centrados en la circulación de conocimiento entre establecimientos. Aquí, la unidad de análisis es el centro escolar y su capital relacional interno para organizar ciclos de co-diseño, observación y uso formativo de evidencias (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008; Coburn & Russell, 2008; Díaz-Sacco & Muñoz-Salinas, 2025).

Concebir la colaboración como red interna evita tratar las reuniones como eventos discretos y permite examinarlas como infraestructura social del juicio didáctico. Importa tanto la estructura (quién interactúa con quién y con qué frecuencia) como el contenido y la función de los lazos (qué conocimiento circula y con qué propósito) (Daly, 2010). La evidencia sugiere que redes con mayor densidad y multiplicidad de lazos instruccionales se asocian a mayor intercambio técnico y mejora de la práctica, especialmente cuando los vínculos abordan tareas, criterios y evidencias de aprendizaje, y no solo coordinación operativa (Leana, 2011; Moolenaar, Slegers & Daly, 2012). Este énfasis recupera la noción de comunidad profesional como práctica social con reglas, artefactos y responsabilidades públicas (Little, 2002; Horn & Little, 2010).

Proponemos cuatro dimensiones analíticas de la red interna. Primero, la arquitectura: disponibilidad y protección de tiempo pedagógico, definición de roles con foco instruccional y existencia de protocolos que estabilicen la interacción (Stoll et al., 2006). Segundo, los artefactos públicos que median la conversación (planificaciones compartidas, rúbricas, listas de cotejo, bitácoras de observación), en tanto lenguajes comunes que permiten trazabilidad entre diagnóstico, decisión y reenseñanza (Bryk et al., 2015; Gajardo-Aguayo et al., 2024). Tercero, el uso de datos como práctica formativa, cuando se reencuadran como evidencias situadas (muestras de trabajo, registros de aula) y no solo como indicadores agregados (Earl & Timperley, 2008; Datnow et al., 2020). Cuarto, la mediación del liderazgo, que no reemplaza la agencia docente, sino que la orquesta: alinear cadencias, proteger tiempo, curar artefactos y traducir demandas externas al lenguaje de la enseñanza (Rojas et al., 2024).

Este encuadre dialoga con debates sobre *enactment* de políticas y rendición de cuentas: la “política como números” tiende a colonizar el tiempo colectivo si los datos se gestionan como fin de reporte, mientras que las escuelas que los recontextualizan como evidencia para decidir la enseñanza amortiguan la performatividad y conservan espacio para el juicio profesional (Ball, 2003; Coburn & Russell, 2008).

Finalmente, anclamos esta definición en el objeto del estudio: nuestras fuentes describen redes internas —interacciones y dispositivos que se despliegan dentro de cada escuela— que nos permiten observar las variaciones en arquitectura, artefactos, uso de datos y liderazgo, y muestran cómo estas explican trayectorias divergentes de apropiación “de fondo” o “en forma” en contextos de alta rendición de cuentas.

2.4. ACCOUNTABILITY Y LIDERAZGO EN TENSIÓN

La expansión de regímenes de rendición de cuentas de alta intensidad ha configurado un entorno en que la escuela debe responder, al mismo tiempo, a exigencias de mejora pedagógica y a dispositivos de control externo. La literatura ha descrito este fenómeno como performatividad: tecnologías de medición, comparación y vigilancia que redefinen lo que cuenta como “buen desempeño” y desplazan el juicio profesional hacia indicadores auditables (Ball, 2003; Constantinides, 2022). En Chile, la arquitectura del aseguramiento de la calidad —estándares, evaluaciones externas, categorizaciones y fiscalización— intensifica estas presiones (Bellei, 2015; Parcerisa y Falabella, 2017), empujando a las escuelas a sobreadaptarse a la lógica del cumplimiento. En ese marco, iniciativas orientadas al aprendizaje profundo y a la colaboración horizontal compiten por tiempo y atención con demandas administrativas, situando la tensión entre mejora y control como un problema estructural más que como déficit de voluntad.

El liderazgo escolar aparece como práctica de mediación entre estas lógicas. La evidencia indica que los líderes con impacto sostienen la mejora mediante dos movimientos complementarios: promover condiciones pedagógicas internas (visión, expectativas, desarrollo profesional, uso formativo de evidencias) y construir capacidad organizacional (estructuras de colaboración, distribución de responsabilidades, alineamiento curricular) (Leithwood et al., 2020; Robinson et al., 2008). Sin embargo, la forma en que estas prácticas se despliegan está mediada por el contexto de políticas. La noción de *enactment* subraya que las escuelas “hacen” política al traducir marcos externos en rutinas locales (Ball et al., 2012; Midha, 2023). En regímenes de alta presión, esta traducción puede derivar en

acoplamientos superficiales —adhesiones rituales— que preservan la estabilidad sin alterar el núcleo de la enseñanza (Meyers et al., 2021).

Un eje clave es el uso de datos. La literatura distingue entre lógicas de datos para la mejora —evidencias pedagógicas, análisis de trabajos, ciclos de indagación— y lógicas de datos para el control —indicadores agregados, cumplimiento de metas— (Schildkamp et al., 2020; Datnow et al., 2020). Cuando el liderazgo recontextualiza los datos como insumo para decidir la enseñanza, la colaboración horizontal se densifica: se codiseñan tareas, se observan clases con protocolos y se revisan evidencias con criterios compartidos. Cuando predomina la vigilancia externa, los datos se convierten en artefactos de reporte que vacían de sentido la conversación pedagógica. En esta mediación resultan críticas la confianza relacional —respeto, competencia percibida, integridad— y la distribución efectiva del liderazgo como agencia compartida en torno a la instrucción (Bryk & Schneider, 2002; Harris, 2008).

3. MÉTODO

3.1. DISEÑO Y UNIDAD DE ANÁLISIS

Este estudio adopta un diseño cualitativo comparativo de casos múltiples con enfoque interpretativo-constructivista, orientado a comprender los mecanismos mediante los cuales la colaboración horizontal se constituye como red interna de aprendizaje docente al interior de escuelas públicas. La lógica de casos múltiples permite examinar patrones y contrastes entre contextos “de la misma familia” para producir inferencia analítica (no estadística) sobre procesos y condiciones (Stake, 2010). Bajo esta perspectiva, los significados y prácticas se co-construyen en la interacción y deben ser descritos con espesor contextual, resguardando criterios de credibilidad y confirmabilidad propios de la indagación naturalista (Taylor & Bogdan, 1994).

El corpus se estructura en diez casos (escuelas) participantes: seis clasificados como exitosos y cuatro como desafiantes, de acuerdo con criterios explícitos. Este arreglo comparativo favorece la identificación de mecanismos más allá de idiosincrasias individuales de cada escuela (Stake, 2010).

La unidad de análisis es la red interna de aprendizaje de cada escuela, entendida como el entramado de interacciones recurrentes entre docentes, jefaturas técnico-pedagógicas (UTP) y equipos directivos, mediadas por artefactos y protocolos (p. ej., planificaciones compartidas, rúbricas, registros de observación, bitácoras) que orientan decisiones instruccionales. Esta delimitación sitúa el análisis en la infraestructura social del juicio didáctico —quién interactúa con quién, con qué objeto y con qué consecuencias— y excluye relaciones inter-escuela por ausencia de trazos empíricos suficientes en el material disponible (Bryk & Schneider, 2002; Daly, 2010).

3.2. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DE CASOS Y PARTICIPANTES

Estrategia de muestreo y clasificación. Se utilizó un muestreo criterial-intencional con lógica de máxima variación para comparar configuraciones internas de colaboración bajo el mismo programa (Patton, 2015). La clasificación exitoso/desafiante se definió a priori con criterios observables y verificables en múltiples fuentes, y se revisó en contraste durante el

análisis (Levitt et al., 2018). Se consideró “exitoso” al caso que presentaba simultáneamente: (a) tiempo pedagógico protegido con cadencia estable para el trabajo colaborativo; (b) protocolos y artefactos públicos (p. ej., planificaciones compartidas, rúbricas, listas de cotejo, registros de observación) que sustentaran la deliberación instruccional; (c) uso formativo de datos (muestras de trabajo, reenseñanza, decisiones de próxima lección); y (d) documentos de experiencia pedagógica que describieran diseño–implementación–evaluación con evidencias anexas. Se consideró “desafiante” al caso que exhibía: (a) compresión temporal y/o reuniones capturadas por tareas de reporte; (b) centralidad de indicadores agregados por sobre evidencias de aula en la conversación técnica; (c) ausencia de documentación de experiencias pedagógicas; y (d) relatos convergentes sobre dificultad para sostener ciclos de co-diseño, observación y análisis de evidencias (Coburn & Russell, 2008; Datnow et al., 2020; Wiliam, 2011).

Participantes y fuentes. El corpus incluyó diez escuelas participantes del programa +Comunidad: seis clasificadas como exitosas y cuatro como desafiantes. En los casos exitosos se realizaron entrevistas semiestructuradas a dirección, jefatura técnico-pedagógica (UTP) y docentes, además del análisis de documentos de experiencias pedagógicas elaborados por los equipos. En los casos desafiantes se entrevistó a dirección y UTP. Adicionalmente, se efectuó un grupo focal con facilitadores del programa, para contrastar patrones de implementación y mecanismos percibidos (Morgan, 1997).

Procedimientos de acceso y resguardo ético. La selección y el contacto con establecimientos se realizaron en coordinación con los equipos directivos. Se entregó consentimiento informado a todas las personas participantes, con autorización institucional para el registro de entrevistas y para el uso analítico de documentos producidos por la escuela. Para resguardar la confidencialidad y cumplir con estándares de reporte cualitativo (JARS-Qual), se emplea un esquema de anonimización estable por tipo de caso y rol: EX1–EX6 para escuelas exitosas y DES1–DES4 para desafiantes; DIR para dirección, UTP para jefatura técnico-pedagógica, DOC para docentes; EP para documentos de “experiencias pedagógicas” y GF para el grupo focal de facilitadores. Las citas se rotulan siguiendo el patrón CASO_ROL_FUENTE.

Instrumentos y materiales. Las entrevistas semiestructuradas abordaron: (i) arquitectura de la colaboración (tiempos, roles, protocolos); (ii) artefactos públicos que median la conversación pedagógica; (iii) uso de datos/evidencias para la toma de decisiones (diagnóstico–retroalimentación–reenseñanza); y (iv) mediaciones de liderazgo frente a presiones de accountability. Las guías incluyeron prompts para elicitar ejemplos concretos y trazabilidad entre evidencia, criterio y decisión (Kvale & Brinkmann, 2015). Los documentos de experiencia pedagógica se analizaron como fuentes primarias que materializan el trabajo colaborativo (planificaciones, criterios, tareas, muestras, matrices de evaluación), siguiendo procedimientos de análisis documental (Bowen, 2009). El grupo focal indagó mecanismos y cuellos de botella transversales observados por los facilitadores (Morgan, 1997).

Saturación y adecuación muestral. La decisión de cierre combinó saturación temática (redundancia de patrones en arquitectura–artefactos–datos–liderazgo) y suficiencia para comparación cruzada éxito/desafío (Sandelowski, 1995). La asimetría de fuentes —sin

entrevistas a docentes ni documentos de experiencia en casos desafiantes— se declara como limitación y se compensa mediante triangulación de roles y materiales, así como análisis de casos negativos durante la comparación (Levitt et al., 2018).

3.3. ESTRATEGIA ANALÍTICA, CRITERIOS DE CALIDAD Y TRAZABILIDAD

El análisis siguió una lógica de codificación reflexiva y comparación constante orientada a identificar mecanismos que expliquen variaciones entre casos exitosos y desafiantes. Operativamente, se implementaron cinco movimientos encadenados con soporte de NVivo (versión 14): primero, preparación del corpus y segmentación fina por rol y fuente (entrevistas, documentos de experiencias pedagógicas, grupo focal); segundo, codificación inicial de carácter inductivo, privilegiando unidades de significado vinculadas a arquitectura colaborativa, artefactos públicos, uso de datos y mediaciones de liderazgo; tercero, refinamiento axial con memos analíticos para ensamblar categorías en temas y subtemas, explicitando supuestos y decisiones; cuarto, comparación intra-escuela y cross-case, elaborando matrices de casos por dimensión (arquitectura–artefactos–datos–liderazgo) y matrices tema × caso para detectar patrones, excepciones y tensiones; quinto, análisis de casos negativos cuando un extracto desconfirmaba el patrón emergente, reexaminando códigos y relaciones (Bazeley & Jackson, 2013).

La triangulación combinó fuentes y perspectivas: entrevistas a dirección, UTP y docentes (en exitosos); entrevistas a dirección y UTP (en desafiantes); documentos de experiencias pedagógicas como materialización del trabajo colaborativo; y un grupo focal con facilitadores para contrastar mecanismos percibidos. La convergencia se evaluó mediante matrices de corroboración y trazabilidad explícita fuente → código → tema → hallazgo. El uso de documentos se rigió por criterios de análisis documental para reforzar inferencias y reducir el sesgo de deseabilidad social propio del autorreporte (Bowen, 2009). Para garantizar calidad y transparencia se aplicaron estándares de investigación cualitativa y de reporte (Levitt et al., 2018). La credibilidad se sostuvo mediante doble lectura de entrevistas y discusión de discrepancias hasta consenso, triangulación de datos y analistas, y explicitación de criterios de clasificación éxito/desafío con verificación cruzada. La confirmabilidad se apoyó en un registro de auditoría que documenta decisiones de muestreo, cambios de códigos, versiones de temas y memos de reflexividad sobre el doble rol del equipo en procesos de acompañamiento. La dependencia se abordó mediante procedimientos replicables: guías de entrevista, criterios de inclusión/exclusión y esquema consistente de anonimización. La transferibilidad se favoreció con descripción densa del contexto, del programa y de condiciones organizacionales relevantes, permitiendo juzgar la aplicabilidad a escuelas con regímenes de control similares.

4. RESULTADOS

4.1. PANORAMA COMPARATIVO DE LOS CASOS: DENSIDAD COLABORATIVA Y TRAYECTORIAS DE APROPIACIÓN

Los casos muestran que la diferencia entre escuelas exitosas y desafiantes no está en “tener reuniones”, sino en la gramática que organiza el trabajo colectivo. En las primeras, el tiempo

pedagógico protegido, los artefactos públicos y los criterios compartidos densifican la red interna y convierten la colaboración en práctica epistémica; en las segundas, la agenda se captura por la reportabilidad y los indicadores agregados, comprimiendo el tiempo y vaciando de sentido didáctico la conversación.

Un patrón nítido es la presencia —o ausencia— de tiempos con cadencia estable para co-planificar y revisar evidencias. En los casos exitosos, docentes describen bloques protegidos y una secuencia reconocible de tareas, lo que habilita continuidad entre una reunión y la siguiente: “teníamos sí o sí trabajo los miércoles por la tarde... en el fondo, más que nada la planificación de la actividad” (EX4_DOC_01_INT, §8). Esa arquitectura se acompaña de artefactos y criterios públicos que vuelven visible el juicio: “la planificación del diagnóstico [...] se realizó de manera colaborativa, en una relación de horizontalidad y respeto” (EX2_EP_01, p.1–2). Cuando esta base existe, las decisiones instruccionales viajan entre niveles y cursos: “la actividad se replicó en [dos niveles]” (EX5_EP_01, p.2).

En los casos desafiantes, en cambio, el objeto de la conversación se desplaza de la evidencia situada a la verificación externa. La jefatura resume la rigidez que impone la pauta: “antes era demasiado rígida [...] que todo debía ser muy de acuerdo al indicador” (DES2_UTP_01_INT, §9). La dirección relata cómo los indicadores agregados monopolizan la agenda, reduciendo el espacio para deliberar sobre tareas y criterios: “Mira, esto nos arrojó el SIMCE, esto nos arrojó el DIA, esto nos arrojó esta encuesta de clima laboral...” (DES3_DIR_01_INT, §14).

Este contraste sugiere un mecanismo: allí donde hay tiempo protegido + artefactos comunes + criterios públicos, la red interna gana densidad cognitiva y convierte los “microdatos” de aula en decisiones de próxima lección; cuando la temporalidad está comprimida y la conversación gira en torno a metas externas, la colaboración se vuelve performativa y pierde tracción sobre el diseño. En lo que sigue, se profundiza en cómo esa red se constituye (4.2), cómo transita de la “forma” al “fondo” (4.3), el tipo de liderazgo que amortigua la presión (4.4) y cómo los regímenes de *accountability* alteran el objeto de la conversación pedagógica (4.5).

4.2. COLABORACIÓN HORIZONTAL COMO RED INTERNA QUE APRENDE

En las escuelas exitosas, la colaboración opera como infraestructura que estabiliza el trabajo pedagógico: hay cadencias reconocibles, roles con foco instruccional y artefactos que codifican el criterio. Los documentos de experiencia describen secuencias completas —diagnóstico, diseño, implementación, evaluación formativa— donde la evidencia de aprendizaje guía la siguiente clase. Un equipo sintetiza:

La experiencia pedagógica se realiza con un segundo año [...]. En los diferentes momentos se integró a toda la comunidad educativa [...] con distintos instrumentos de evaluación, formativos o sumativos, dependiendo de la finalidad de cada momento planificado. La experiencia destaca por el impacto positivo de las clases en la motivación y participación, y por efectos observados en habilidades sociales, emocionales y cognitivas (EX6_EP_01, p.1–2).

Este tipo de relato muestra tres marcas de red interna que aprende. Primero, tiempo con propósito: no es reunión como evento, sino una cadencia que permite continuidad

analítica entre sesiones. Un docente lo expresa de manera sencilla: “retomando en la siguiente reunión los acuerdos y avances de cada curso” (EX4_EP_01, p.1). Segundo, objetos de trabajo didácticos y compartidos (planificaciones, tareas, muestras estudiantiles) que anclan la discusión en el contenido y no en formalidades procedimentales: “la planificación del diagnóstico [...] se realizó de manera colaborativa, en una relación de horizontalidad y respeto” (EX2_EP_01, p.1-2). Tercero, criterios públicos que sostienen la retroalimentación y la reenseñanza, aumentando la transferibilidad interna: “los mismos criterios se utilizaron en los distintos momentos de la experiencia, permitiendo comparar avances y ajustar la planificación” (EX6_EP_01, p. 2).

La mediación pedagógica de UTP/dirección orquesta sin sustituir la agencia docente: alinea metas, secuencias y devoluciones, y traduce la presión externa al lenguaje del aula. Como sintetiza una jefatura, el foco está en articular objetivos, secuencias y retroalimentación “trabajando en conjunto con el profesor” (EX6_UTP_01_INT, §10). En este encuadre, las evidencias inmediatas —respuestas, producciones, errores frecuentes— se convierten en microdatos que activan ajustes finos; la red aprende porque hace público el razonamiento sobre qué y cómo enseñar.

En los casos desafiantes, por contraste, la colaboración pierde densidad cognitiva cuando el tiempo se comprime y el objeto de la conversación se estrecha a la verificación. La UTP lo enuncia en clave organizacional: “lo planificamos en conjunto con los profesores [...] pero [...] los tiempos. [...] Jamás lo [habíamos] podido ocupar, que era el espacio chico y los tiempos pocos” (DES3_UTP_01_INT, §12). Aun cuando se valora el acompañamiento, su legitimidad se ancla en métricas externas (“[el programa] nos otorga reafirmar [...] que es fundamental los indicadores de desempeño”, DES1_UTP_01_INT, §11), reencuadre que desplaza la discusión desde tareas y criterios hacia metas de reporte.

La colaboración horizontal deviene red interna que aprende cuando se combinan: (i) arquitectura (tiempo protegido, roles y protocolos); (ii) artefactos públicos (rúbricas, listas de cotejo, registros de aula) que aseguran trazabilidad evidencia→criterio→decisión; y (iii) mediación de liderazgo que reencuadra los datos como insumos para decidir la próxima enseñanza. Cuando faltan estas piezas —o cuando la temporalidad colectiva es colonizada por la reportabilidad— la colaboración se mantiene “en forma” pero no produce el juicio didáctico compartido que caracteriza a las redes que aprenden.

4.3. DE LA “FORMA” AL “FONDO”: DE LA TAREA AISLADA A LA CADENA DIAGNÓSTICO-EVALUACIÓN-REENSEÑANZA

En las escuelas exitosas, las experiencias pedagógicas (EP) no se conciben como actividades “extra”, desconectadas del trabajo ordinario de aula. Más bien, se insertan en una cadena de trabajo pedagógico que enlaza diagnóstico inicial, diseño de tareas, criterios de evaluación y reenseñanza. Esa cadena se construye dentro de la red interna de cada escuela, articulando dirección (DIR), UTP y docentes (DOC) en torno a decisiones compartidas sobre qué se enseña, cómo se enseña y cómo se observa el aprendizaje.

La Tabla 1 resume esta lógica en el caso EX4, donde la EP se organiza a partir de un problema de aprendizaje definido con datos de curso, se concreta en una tarea diseñada colectivamente, se evalúa con criterios comunes y culmina en acciones de reenseñanza. En palabras del propio equipo:

Primero miramos los resultados que ya teníamos: las pruebas internas, los trabajos que habían hecho, incluso los cuadernos. A partir de eso, acordamos un foco bien concreto —comprensión de problemas con más de un paso— y desde ahí diseñamos la experiencia. No fue ‘inventar algo nuevo’, sino reorganizar lo que ya hacíamos: definimos criterios, armamos una lista de cotejo común, hicimos la experiencia en todos los cursos y después volvimos sobre las mismas evidencias para ver qué había cambiado y qué había que volver a enseñar (EX4_EP_01, pp. 2–3).

Esta descripción muestra cómo la EP no flota por fuera de la planificación, sino que la reordena: la red interna utiliza la experiencia para volver a mirar evidencias, ajustar criterios y decidir qué reenseñar. La “forma” de la actividad está subordinada al “fondo” del problema de aprendizaje que se quiere abordar.

En EX5, la cadena se hace visible cuando el equipo decide no replicar automáticamente la EP entre niveles, sino ajustarla en función de los resultados iniciales:

Partimos con un curso, y cuando vimos los trabajos nos dimos cuenta de que el problema no era solo de contenidos, sino de cómo formulábamos las consignas. Entonces, antes de llevarla a otros niveles, ajustamos la experiencia: simplificamos el lenguaje, cambiamos los ejemplos y afinamos la rúbrica (EX5_EP_01, p. 2).

Aquí la evaluación no se limita a producir una nota; abre un momento intermedio en el que la red interna reescribe la tarea, corrige instrucciones y modifica la herramienta de evaluación antes de escalar la experiencia. La EP se convierte así en un dispositivo para revisar cómo se está enseñando y no solo para “motivar” a las y los estudiantes.

En EX2, la entrada de la cadena está fuertemente marcada por un diagnóstico fino, construido con microdatos compartidos: “No hablamos de ‘les va mal en matemáticas’ así en general. Vemos qué tipo de ejercicios se caen, en qué cursos, y con eso armamos la experiencia. La idea es que la tarea responda a algo que ya vimos en los datos” (EX2_EP_01, p. 2).

Este modo de trabajo muestra una red interna que utiliza la información disponible para definir focos específicos y luego los traduce en decisiones concretas de diseño de tareas. La EP nace de un problema identificado en común y no de una consigna genérica.

En los casos desafiantes, en cambio, la cadena se fragmenta. En DES3, la UTP describe una implementación tensionada por la saturación de tiempos y demandas:

Teníamos que meter la experiencia dentro de un calendario que ya venía lleno: pruebas DIA, SIMCE, reuniones de convivencia. Al final se hizo, pero no alcanzamos a revisar bien los trabajos ni a volver sobre los contenidos; fue más bien ‘cumplir con la actividad’ y seguir con lo que venía (DES3_U_01_INT, §§18–19).

Aquí la EP entra en el plan como un ítem adicional, sin el tiempo ni los espacios necesarios para revisar en profundidad las evidencias producidas ni para planificar reenseñanza. La cadena diagnóstico–tarea–evaluación–reenseñanza se corta en la implementación; la experiencia se cumple, pero tiene poca capacidad de retroalimentar el trabajo ordinario de aula.

En síntesis, mientras las escuelas exitosas tienden a densificar la cadena completa y a utilizar la EP para reordenar la planificación, los casos desafiantes la incorporan de manera

aditiva, con escasa alteración de la lógica preexistente. No se trata solo de la calidad intrínseca de la experiencia, sino de la forma en que la red interna la integra en la secuencia de decisiones pedagógicas.

Tabla 1. Cadena de evidencias en EX4: del diagnóstico inicial a la reenseñanza

Etapas de la cadena	Pregunta orientadora	Artefactos y evidencias utilizadas	Tipo de decisiones que se toman
1. Diagnóstico inicial compartido	¿Qué están pudiendo hacer y en qué se están quedando atrás las y los estudiantes?	Pruebas internas previas, trabajos de cuaderno, registros de corrección, observaciones de aula	Selección de foco específico (p. ej., “comprensión de problemas con más de un paso”).
2. Definición de foco y objetivos comunes	¿Cuál es el problema de aprendizaje que abordaremos juntos?	Síntesis de resultados por curso, matriz de contenidos y habilidades, PME vigente	Formulación de objetivo(s) común(es) para la EP; definición de criterios de logro compartidos.
3. Diseño de la experiencia pedagógica	¿Qué tarea permitirá enfrentar este problema de manera concreta?	Borradores de consignas, ejemplos de problemas, recursos didácticos disponibles	Ajuste de consignas, selección de materiales, estructura de la EP (momentos, tiempos, grupos).
4. Definición de criterios y evaluación	¿Cómo sabremos que las y los estudiantes avanzaron en el foco definido?	Rúbrica o lista de cotejo común, ejemplos de respuestas esperadas, pauta de corrección	Alineación entre criterios y foco; acuerdos sobre qué se considerará desempeño suficiente o destacado.
5. Implementación en aula	¿Cómo se desarrolla la experiencia en las distintas salas y cursos?	Registros de aula, notas de campo de docentes, observaciones puntuales de UTP	Ajustes sobre la marcha (tiempos, apoyos, agrupamientos); identificación de cursos o grupos críticos.
6. Análisis de producciones y resultados	¿Qué muestran concretamente los trabajos y los resultados sobre el foco trabajado?	Trabajos de estudiantes, rúbricas completadas, notas, comentarios de docentes	Identificación de patrones de error, procedimientos usados, avances y rezagos por curso/grupo.
7. Ajuste y reenseñanza	¿Qué necesitamos volver a enseñar, y de qué manera distinta?	Síntesis de hallazgos, registro de acuerdos de ciclo, plan de reenseñanza	Rediseño de actividades de refuerzo, priorización de contenidos, calendarización de reenseñanza.

4.4. LIDERAZGO QUE AMORTIGUA LA PRESIÓN: MEDIACIONES Y LÍMITES

En todas las escuelas analizadas, la red interna opera bajo múltiples dispositivos de rendición de cuentas. Sin embargo, la forma en que dirección y UTP traducen esa presión hacia adentro varía significativamente. En las escuelas exitosas, el liderazgo actúa como amortiguador, reencuadrando las demandas externas y organizando tiempos protegidos para que equipos docentes puedan trabajar con datos y tareas. En las desafiantes, la presión se transmite con menos mediación y tiende a cristalizarse en dispositivos internos de control centrados en el cumplimiento.

En el grupo focal, una facilitadora resume esta diferencia al describir lo que observó en las escuelas que lograron sostener la EP en el tiempo:

Cuando la experiencia se queda como algo ‘del proyecto’, muere cuando se acaban los recursos o cambia la persona que la impulsaba. Lo que vimos en las escuelas que lo lograron fue distinto: engancharon la experiencia al sistema interno. La insertaron en los consejos técnicos, la vincularon al PME, alinearon las fechas con las evaluaciones que ya tenían. Eso permite que la presión externa se procese dentro de la escuela y no se sienta como una carga más, sino como una manera de ordenar lo que ya hacen (GF_F_03_GF, §7).

Esta descripción muestra un liderazgo que no añade tareas, sino que engancha la experiencia a estructuras que ya existen, de modo que la red interna pueda procesar las demandas externas en sus propios tiempos y formatos.

En EX6, esta función amortiguadora se expresa en la forma en que la UTP acompaña el análisis de resultados con las y los docentes:

Cuando revisamos los resultados, no es para decir ‘esto está mal’, sino para ver qué objetivo necesitamos reforzar, qué ajustes hacer a la secuencia, qué tipo de feedback dar. Es un trabajo que hacemos en conjunto con las y los profes, no en un informe que se les entrega después (EX6_U_01_INT, §10).

La cita muestra una dinámica en la que los datos no circulan como informes cerrados, sino como insumo para conversaciones conjuntas. El liderazgo amortigua la presión al transformar el momento de revisión de resultados en una instancia de trabajo compartido, en lugar de un espacio de evaluación unilateral.

En DES1, por el contrario, la UTP explicita una validación directa del trabajo escolar a través de los indicadores: “Al final, lo que vale es lo que sale en los indicadores. Uno puede hacer muchas cosas, pero si no se ve reflejado ahí, es como si no se hubiera hecho nada” (DES1_U_01_INT, §11).

Aquí la red interna reconoce como logro legítimo aquello que puede ser mostrado en reportes. Esta forma de validar la acción dificulta amortiguar la presión, porque la propia escuela termina reforzando que el principal criterio de valor reside en los datos que se envían hacia afuera.

La misma lógica se observa en DES2, donde la organización del semestre se describe como fuertemente condicionada por los indicadores: “Tenemos que organizar el semestre de acuerdo al indicador, porque si no después no se alcanza a mostrar. Eso significa dejar

afuera cosas que tal vez serían importantes, pero que no entran en el reporte” (DES2_U_01_INT, §9).

La planificación se subordina a lo que será visible en los informes, lo que limita la capacidad de la red interna para decidir qué priorizar desde su conocimiento del aula. La presión externa se traslada casi sin filtro a las decisiones de tiempo y contenido.

En conjunto, estos relatos sugieren que el liderazgo que amortigua la presión realiza al menos tres operaciones: (a) engancha las experiencias a estructuras internas ya existentes; (b) organiza tiempos protegidos en los que los datos se trabajan de manera conjunta; y (c) mantiene la posibilidad de definir prioridades pedagógicas que no están dictadas solo por los indicadores. Allí donde estas operaciones no se realizan, la red interna queda más expuesta a que la rendición de cuentas se convierta en una lógica de control que ordena el tiempo escolar desde fuera.

4.5. PERFORMATIVITY VS. MEJORA: CÓMO EL CONTROL RECOMPONE LA COLABORACIÓN

La tensión entre mejora y control también se hace visible en qué se conversa cuando la red interna se reúne y qué tipo de evidencia se considera legítima para fundamentar decisiones. En algunos casos, las reuniones se organizan casi exclusivamente alrededor de indicadores y reportes; en otros, el foco se desplaza hacia el análisis de producciones, registros y procedimientos de las y los estudiantes.

En DES3, la dirección describe así la agenda de trabajo anual:

En el año tenemos que responder al SIMCE, a las pruebas DIA, a los diagnósticos internos, a los informes de convivencia y al clima escolar. Cada uno de esos instrumentos trae sus propios reportes, sus fechas, sus metas. Entonces nuestras reuniones giran en torno a eso: revisar los resultados, ver dónde estamos abajo, preparar los planes de mejora para enviar al sostenedor. No es que no nos importe el aula, pero el tiempo se nos va en cumplir con todo lo que hay que reportar (DES3_D_01_INT, §14).

Esta cita muestra una dinámica donde la conversación se organiza en torno a los instrumentos de rendición de cuentas. El objeto central de las reuniones son los resultados y los “planes” que deben ser elaborados para responder a cada exigencia. El trabajo de aula aparece mencionado, pero queda en segundo plano frente a la presión por cumplir con los distintos dispositivos.

En EX4, en cambio, una docente enfatiza que las reuniones de revisión de la EP se estructuran a partir de los trabajos de las y los estudiantes: “Cuando nos juntamos a revisar la experiencia, no partimos por las notas, sino por los trabajos: qué escribieron, qué procedimientos usaron, dónde se confundieron. A partir de eso recién vemos cómo se refleja en los resultados” (EX4_EP_01, p. 2).

Aquí el objeto de conversación es el proceso de resolución y las producciones concretas, y los resultados numéricos se consideran más bien una síntesis posterior. La evidencia que se comenta no se reduce a los indicadores, sino que incluye ejemplos, procedimientos y errores frecuentes.

En DES3, la UTP reconoce que las condiciones de tiempo dificultan sostener este tipo de análisis fino en las reuniones formales: “Tenemos muy poco tiempo: hay que ver los resultados, llenar los formularios y seguir con la siguiente reunión. No alcanzamos a

sentarnos a mirar cuadernos, trabajos, eso queda para la buena voluntad de cada profe” (DES3_U_01_INT, §12).

Esta afirmación evidencia cómo la organización del tiempo interno puede empujar a la red hacia un uso principalmente administrativo de la evidencia, donde la observación de cuadernos o trabajos queda relegada a espacios individuales y no forma parte de la discusión colectiva.

La Tabla 2 sintetiza este contraste entre un uso más genuino de la evidencia —centrado en el análisis compartido de producciones y registros— y un uso más performativo, centrado en reportes e indicadores. La comparación no se establece a partir de juicios normativos, sino de la identificación de distintos objetos de conversación, tipos de evidencia priorizados, horizontes temporales y productos esperados en las reuniones internas.

Tabla 2. Indicadores empíricos de colaboración genuina vs. colaboración performativa

Dimensión	Uso genuino de la evidencia (casos tipo EX)	Uso performativo de la evidencia (casos tipo DES)
Objeto principal de conversación	Trabajos, cuadernos, procedimientos de las y los estudiantes; formas de abordar las tareas.	Resultados de SIMCE, DIA, diagnósticos internos, reportes de convivencia y clima.
Tipo de evidencias priorizadas	Producciones de estudiantes, registros de aula, rúbricas comentadas, ejemplos concretos de desempeño.	Tablas de puntajes, promedios por curso, gráficos de comparación, semáforos de logro por indicador.
Horizonte temporal de la discusión	Enfoque en procesos y progresos a lo largo del año; seguimiento de ciclos de trabajo y reenseñanza.	Enfoque en hitos de reporte (próxima prueba, cierre de semestre, envío de plan de mejora al sostenedor).
Formato de los productos de reunión	Acuerdos pedagógicos (ajustes de consignas, secuencias, estrategias de apoyo); planificaciones ajustadas.	Planes de mejora orientados al reporte, listados de acciones a informar, matrices de cumplimiento.
Rol asignado a los datos	Punto de partida para formular preguntas y decisiones didácticas concretas; insumo para el trabajo conjunto.	Evidencia para justificar avances o rezagos ante terceros; criterio principal de validación del trabajo.
Lugar de la EP en la conversación	Integrada como ocasión para mirar evidencias diversas y revisar el núcleo de la enseñanza.	Tratada como actividad a “clasificar” en informes y vincular a metas de indicadores.
Clima predominante en las reuniones	Tono de indagación compartida; se legitima el error como oportunidad de aprendizaje profesional.	Tono de urgencia y preocupación por “cumplir”; énfasis en no “bajar” en los resultados reportados.

En conjunto, los casos sugieren que, allí donde el peso principal de la conversación recae en los instrumentos de rendición de cuentas, la mejora tiende a ser entendida como “mostrar buenos datos” en los reportes. Donde el foco está en el trabajo real de las y los estudiantes, la red interna dispone de más recursos para vincular las experiencias pedagógicas con cambios concretos en las prácticas de aula.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La pregunta que guía este artículo —cómo se constituyen y sostienen, o se erosionan, formas de colaboración horizontal en escuelas públicas bajo alta rendición de cuentas— encuentra en los resultados una respuesta nítida: la diferencia entre escuelas exitosas y desafiantes no radica en la existencia de reuniones, sino en la configuración de una red interna que aprende. Allí donde hay tiempo pedagógico protegido, artefactos públicos y criterios compartidos, la colaboración se organiza como infraestructura del juicio didáctico; donde el tiempo está comprimido y la agenda se captura por la reportabilidad, la colaboración se mantiene “en forma”, pero pierde tracción sobre el diseño de la enseñanza. Esta constatación se alinea con la literatura que entiende las comunidades profesionales como prácticas sociales estructuradas por rutinas y artefactos, no como instancias voluntaristas de encuentro (Little, 2002; Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008).

Los casos exitosos muestran que la red interna no surge de la buena voluntad, sino de una gramática de trabajo que estabiliza la deliberación sobre la enseñanza: bloques de tiempo con cadencia reconocible, protocolos simples de co-diseño y observación, y uso de evidencias de aprendizaje para decidir la próxima enseñanza. Las experiencias pedagógicas analizadas operan, en esos contextos, como una suerte de *signature pedagogy* del desarrollo profesional (Shulman, 2005; Grossman et al., 2009): hacen visible el razonamiento práctico, lo documentan en artefactos compartidos (planificaciones, rúbricas, listas de cotejo, registros de observación) y lo someten a escrutinio público entre pares. En este sentido, el paso de una apropiación “en forma” a una apropiación “de fondo” del enfoque no depende de la incorporación nominal de metodologías activas, sino de la capacidad de la escuela para convertir la experiencia en una organización del aprendizaje que articula propósitos, tareas y evaluación formativa (Darling-Hammond et al., 2020; McDonald et al., 2013; Wiliam, 2011).

Un aporte específico del estudio es precisar el rol de la red interna en el tránsito hacia el aprendizaje profundo. La literatura ha subrayado que dicho aprendizaje exige tareas auténticas, andamiaje cognitivo y uso epistémico de la evaluación (Darling-Hammond et al., 2020; Fullan et al., 2018; Mehta & Fine, 2019). Los resultados muestran que estas condiciones no dependen solo del diseño de actividades, sino de la capacidad colectiva para sostener la cadena diagnóstico–tarea–evaluación–reenseñanza. En los casos exitosos, la experiencia pedagógica se ancla en un problema de aprendizaje identificado con microdatos, se diseña en función de criterios de logro compartidos y se revisa a partir de producciones estudiantiles que orientan la reenseñanza. En los desafiantes, en cambio, la experiencia se “mete en el calendario” como actividad adicional, sin tiempo suficiente para analizar evidencias ni planificar ajustes. Así, el mismo dispositivo programático puede operar como caso auténtico que reorganiza el núcleo de la enseñanza o como intervención episódica que no altera el fondo disciplinar y pedagógico (Hattie, 2012; Ritchhart et al., 2011).

Desde el marco de redes internas, los hallazgos confirman que la densidad y el contenido de los lazos importan tanto como su existencia. En las escuelas exitosas, la red se densifica alrededor de la instrucción: docentes, UTP y dirección se conectan de forma recurrente para co-diseñar, observar y analizar evidencias con artefactos comunes, generando una infraestructura social del conocimiento práctico (Bryk et al., 2015; Daly, 2010; Moolenaar et al., 2012). Las interacciones no se limitan a la coordinación operativa, sino que abordan tareas, criterios y muestras concretas de desempeño, en línea con estudios que vinculan redes con alta proporción de lazos instruccionales y mejora de la práctica (Leana, 2011; Moolenaar et al., 2012). En los casos desafiantes, en cambio, la configuración relacional tiende a concentrarse en la transmisión de información sobre indicadores y requerimientos externos; la red existe, pero su función es predominantemente administrativa, lo que restringe su aporte a la construcción de un repertorio compartido de juicio didáctico (Coburn & Russell, 2008; Daly, 2010).

El liderazgo ocupa una posición central en este entramado. Siguiendo la evidencia sobre liderazgo centrado en el aprendizaje, los resultados sugieren que la función decisiva de dirección y UTP no es solo “promover” la colaboración, sino orquestrar una arquitectura mínima que la vuelva técnicamente productiva: definir cadencias estables, proteger tiempo pedagógico, instalar protocolos y curar artefactos que anclen la conversación en el trabajo de aula (Leithwood et al., 2020; Robinson et al., 2008). En los casos exitosos, el liderazgo actúa como mediador entre la presión externa y la práctica interna, reencuadrando los datos como evidencia para decidir y no solo para reportar. Esta mediación coincide con la noción de *enactment* de política (Ball et al., 2012): las escuelas no “aplican” linealmente el régimen de *accountability*, sino que lo reinterpretan en rutinas locales. Donde esa traducción conserva márgenes de autonomía y protege el tiempo de indagación profesional, la colaboración deviene red que aprende; donde se reduce a acoplamientos rituales, las innovaciones se performativizan (Hargreaves & Fullan, 2012).

El contexto de *accountability* chileno aparece, en este marco, como modulador estructural de lo que la red interna puede llegar a ser. La literatura sobre performatividad y “política como números” ha mostrado cómo la proliferación de indicadores redefine lo que cuenta como buen desempeño y coloniza el tiempo de la escuela (Bellei, 2015; Parcerisa y Falabella, 2017). Nuestros casos desafiantes ilustran este fenómeno: los datos se convierten en fin en sí mismos y la colaboración se reorganiza alrededor de la visibilidad cuantificable, más que del aprendizaje situado. Los casos exitosos muestran, sin embargo, que esta trayectoria no es inevitable: cuando el liderazgo logra distinguir explícitamente entre datos “para el control” y datos “para la mejora” (Schildkamp et al., 2017; Datnow & Park, 2018) y engancha el acompañamiento con sistemas internos (PEI, PME, consejos técnicos), la escuela puede amortiguar la performatividad y conservar un espacio para el juicio profesional.

En términos de aportes, el estudio agrega al campo tres elementos. Primero, ofrece un mecanismo procesual que vincula liderazgo, red interna y uso de datos: la colaboración se convierte en práctica epistémica cuando el liderazgo organiza tiempos protegidos, instala artefactos públicos y reencuadra los datos como evidencia pedagógica, habilitando ciclos breves diagnóstico-decisión-reenseñanza-revisión. Segundo, precisando el foco intra-escuela, contribuye a la literatura sobre redes y comunidades profesionales al mostrar que la variación relevante no está solo entre escuelas, sino en el modo en que cada establecimiento configura su propia infraestructura social del juicio didáctico. Tercero,

aporta evidencia situada para el contexto chileno de alta rendición de cuentas, identificando condiciones organizacionales y de gobernanza intermedia que incrementan la probabilidad de que programas de acompañamiento se conviertan en *signature pedagogies* de desarrollo profesional y no en cascarones administrativos (Ainscow, 2015; Zeichner, 2012).

Las implicancias son tanto de diseño de programas como de política educativa. A nivel de escuela y de acompañamiento, los resultados sugieren priorizar la instalación de una “arquitectura mínima viable”: bloques semanales de tiempo pedagógico protegido, protocolos de co-diseño y observación de bajo costo, y plantillas de análisis de evidencias que faciliten la trazabilidad entre diagnóstico, criterios y reenseñanza. A nivel de liderazgo, refuerzan la necesidad de formar a dirección y UTP como orquestadores pedagógicos y no solo como gestores de cumplimiento, con foco en construir narrativas que legitimen el análisis de la enseñanza y en distribuir responsabilidades instruccionales de manera efectiva (Hargreaves & O’Connor, 2018). A nivel de sistema, la discusión invita a distinguir explícitamente entre datos para la mejora y datos para el control, ajustar la densidad de demandas que comprimen el tiempo pedagógico y exigir evidencia de tiempo colaborativo protegido como condición de implementación de programas focalizados.

Desde el punto de vista aplicado, el estudio sugiere que la pregunta clave para escuelas y programas de acompañamiento no es si “hay colaboración”, sino qué gramática de trabajo la hace técnicamente productiva. Los hallazgos apuntan a tres proposiciones concretas:

1. **Proposición 1.** Cuando el liderazgo organiza tiempos protegidos y vincula explícitamente la EP con problemas de aprendizaje concretos, la red interna tiende a generar artefactos estables (rúbricas, listas de cotejo, formatos de análisis) que sostienen el trabajo colaborativo.
2. **Proposición 2.** Cuando los datos se usan principalmente en espacios conjuntos entre dirección, UTP y docentes, la EP tiene más probabilidades de convertirse en un mecanismo de revisión del núcleo pedagógico y no solo en una actividad adicional.
3. **Proposición 3.** Allí donde la cadena diagnóstico–tarea–evaluación–reenseñanza se mantiene completa y se revisa colectivamente, la escuela dispone de mayores márgenes para resignificar los dispositivos de control como oportunidades de aprendizaje organizacional. En los casos donde esta cadena se fragmenta, la rendición de cuentas tiende a traducirse en prácticas centradas en el cumplimiento y en un uso principalmente administrativo de la evidencia.

Estas proposiciones no cierran la interpretación, pero orientan la comprensión de cómo, en los contextos estudiados, las redes internas permiten que la mejora se ubique “entre la mejora y el control”: ni completamente absorbida por la lógica de los indicadores, ni completamente al margen de las demandas externas, sino configurada en la manera específica en qué dirección, UTP y docentes organizan su trabajo cotidiano alrededor de experiencias pedagógicas, datos y tiempos compartidos.

Finalmente, es necesario reconocer las limitaciones del estudio: la asimetría de fuentes en casos desafiantes, la ausencia de mediciones sistemáticas de impacto en aprendizaje estudiantil y el carácter situado del programa analizado restringen la generalización estadística, pero no la plausibilidad de las proposiciones generadas (Levitt et al., 2018; Lincoln & Guba, 1985). Futuros trabajos podrían combinar análisis de redes sociales,

estudios longitudinales y diseños mixtos para examinar cómo la densidad y el contenido de los lazos instruccionales se asocian a variaciones en resultados de aprendizaje y en trayectorias de apropiación pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2015). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). How schools do policy: Policy enactments in secondary schools. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203153185>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVivo* (2nd ed.). SAGE.
- Bellei, C. (2015). El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena. LOM.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. National Academy Press.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). Trust in schools: A core resource for improvement. Russell Sage Foundation.
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203–235. <https://doi.org/10.3102/0162373708321829>
- Constantinides, M. (2022). High-stakes accountability policies and local adaptation: Exploring how school principals respond to multiple policy demands. *School Leadership & Management*, 42(2), 170–187. <https://doi.org/10.1080/13632434.2021.2016687>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Datnow, A., Lockton, M., & Weddle, H. (2020). Capacity building to bridge data use and instructional improvement through evidence on student thinking. *Studies in Educational Evaluation*, 69, Article 100869, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100869>
- Datnow, A., & Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning toward equitable and excellent schools*. Routledge.
- Daly, A. J. (Ed.). (2010). Social network theory and educational change. Harvard Education Press.
- Díaz-Sacco, A., & Muñoz-Salinas, Y. (2025). Conditions and opportunities for teacher collaboration during the implementation of a professional development programme. *Professional Development in Education*, 51(8), 1890-1904. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2405617>
- Earl, L. M., & Timperley, H. (Eds.). (2008). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement*. Springer.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). Deep learning: Engage the world, change the world. Corwin.
- Gajardo-Aguayo, J., Muñoz-Reyes, M., & Urrea-Barra, G. (2024). Aprendizaje profesional y orientaciones de política pública: Análisis documental de la Ley 20.903 y las orientaciones de política pública derivadas. En J. Rojas-Bravo & J. Ulloa-Garrido (Eds.), *Desarrollo Profesional*

- Docente: ¿Cómo liderar procesos de mejoramiento de las capacidades docentes? (pp. 49-75). Editorial UdeC. <https://doi.org/10.29393/L24UDEC-24BGDC20024>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Grossman, P. (Ed.). (2018). *Teaching core practices in teacher education*. Harvard Education Press.
- Grossman, P., & Fraefel, U. (Eds.). (2024). *Core practices in teacher education: A global perspective*. Harvard Education Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107.
- Horn, I. S., & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47(1), 181–217.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Leana, C. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*, 9(4), 30–35.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Levitt, H. M., Bamberg, M., Creswell, J. W., Frost, D. M., Josselson, R., & Suárez-Orozco, C. (2018). Journal article reporting standards for qualitative primary, qualitative meta-analytic, and mixed methods research in psychology: The APA Publications and Communications Board task force report. *American Psychologist*, 73(1), 26–46.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- Little, J. W. (2002). Professional community and the problem of high school reform. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 693–714.
- Loughran, J., & Hamilton, M. L. (Eds.). (2016). *International handbook of teacher education* (Vols. 1–2). Springer.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. <https://doi.org/10.1177/0022487113493807>
- Mehta, J., & Fine, S. (2019). *In search of deeper learning: The quest to remake the American high school*. Harvard University Press.
- Meyers, C. V., Moon, T. R., Patrick, J., Brighton, C. M., & Hayes, L. (2021). Data use processes in rural schools: Management structures undermining leadership opportunities and instructional change. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923533>
- Midha, G. (2023). Unplanned meetings: Shifting school principal practice 5 min at a time. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432231186531>
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE.

- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). The consolidation of the evaluative state through accountability policies: Trajectory, enactment and tensions in the Chilean education system. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE.
- Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners. Jossey-Bass.
- Rojas-Bravo, J., Mendoza-Mardones, A., Ulloa-Garrido, J., & Zúñiga, D. (2024). Liderazgo para el aprendizaje profundo: una experiencia de resignificación de la visión de aprendizaje. *Páginas de Educación*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3722>
- Robinson, V., Lloyd C., & Rowe K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sandelowski, M. (1995). Sample size in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 18(2), 179–183.
- Schildkamp, K., Poortman, C. L., Luyten, H., & Ebbeler, J. (2017). Factors promoting and hindering data-based decision making in schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242–258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59.
- Stake, R. (2010). Investigación con estudios de caso. Morata.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education (New Zealand).
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- William, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Solution Tree Press.
- Zeichner, K. (2012). The turn once again toward practice-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 63(5), 376–382.

