

Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos

Professional learning networks for teachers in Chilean school contexts

Redes de aprendizado profissional do professor em contextos escolares chilenos

DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>

Luis Navarro Navarro

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello
Chile
luis.navarro@unab.cl
ORCID: 0000-0001-7222-946X

Samuel Pérez Norambuena

Universidad del Bío-Bío
Chile
sperez@ubiobio.cl
ORCID: 0000-0002-1710-328X

Recibido: 18/04/22

Aprobado: 19/07/22

Cómo citar: Navarro Navarro, L., & Pérez Norambuena, S. (2023). Redes de aprendizaje profesional docente en contextos escolares chilenos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(1). <https://doi.org/10.18861/cied.2023.14.1.3269>

Resumen

Aunque las redes docentes de aprendizaje profesional son una estrategia de amplia difusión, hay todavía poca evidencia sobre los significados y condiciones organizacionales que las viabilizan. Este trabajo examinó las valoraciones docentes y, a la vez, los factores contextuales y organizativos que favorecen el desarrollo profesional en la Red de Aprendizaje Docente (RAD) impulsada por un municipio de la región de Ñuble, en el sur de Chile, durante 2018 y 2019. La experiencia fue analizada considerando los aportes de la literatura sobre las comunidades de aprendizaje profesional, las comunidades de aprendizaje en red y las redes de mejora impulsadas por el gobierno chileno. Basado en el análisis temático de los discursos docentes en dos grupos focales, los resultados muestran una positiva percepción sobre la participación en una red colaborativa con docentes de distintos niveles y asignatura, e indican que el trabajo entre pares fue una oportunidad de aprendizaje en temas curriculares, de reflexión compartida sobre sus desempeños, lo que ha significado cierto bienestar personal. En lo que refiere a los aspectos organizacionales para que una red docente opere adecuadamente, los docentes destacan que quienes lideren la red deben evidenciar solvencia y legitimidad pedagógica; debe existir compromiso docente, una planificación que oriente el trabajo y que tenga en cuenta horarios libres para participar. Un hallazgo atípico fue que valoraran el carácter obligatorio de la participación en la red, lo que contrasta con la literatura que enfatiza el carácter autogestionado de estas comunidades.

Palabras claves: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional, aprendizaje por experiencia, redes de aprendizaje, formación en servicio, innovación educativa.

Abstract

Although professional learning networks for teachers are a renowned strategy, there is still little evidence of meanings and organizational conditions for their feasibility. This study examined teachers' appraisals and the contextual and organizational factors favoring professional development in the Teacher Learning Network (TLN) fostered by a local authority in the Ñuble region in the south of Chile in 2018 and 2019. The experience was analyzed considering the contributions of the literature on professional learning networks, community learning networks, and the improvement networks fostered by the Chilean government. Based on a thematic analysis of teacher discourse in two focus groups, results show a positive perception of participation in collaborative work with peers from different levels and subject matters. They assert that peer work was a learning opportunity on curricular topics and sharing their reflections about their performance. Ultimately, this has meant some personal welfare. Regarding the organizational aspects for the appropriate functioning of a network, teachers remark on the relevance of leadership legitimacy and pedagogical competency. Teacher commitment, a sound work plan, and time availability are other participation requirements. An atypical finding was the mandatory nature of network participation. This challenges literature claims on the self-regulated nature of these communities.

Keywords: learning communities, professional development, experiential learning, learning networks, in-service teacher training, educational innovations.

Resumo

Embora as redes de ensino de aprendizagem profissional sejam uma estratégia amplamente difundida, ainda há poucas evidências sobre os significados e as condições organizacionais que as viabilizam. Este trabalho examinou as avaliações de professores e, ao mesmo tempo, os fatores contextuais e organizacionais que favorecem o desenvolvimento profissional na rede de aprendizagem de professores (RAD) promovida por um município da região de Ñuble, no sul do Chile, entre 2018 e 2019. A experiência foi analisada considerando as contribuições da literatura sobre comunidades de aprendizagem profissional, comunidades de aprendizagem em rede e redes de melhoria promovidas pelo governo chileno. O grupo de professores entrevistados foram divididos em dois grupos. A partir da análise do resultado identificou-se uma percepção positiva da participação em uma rede colaborativa com professores de diferentes níveis e matérias, indicando que o trabalho em duplas foi uma oportunidade de aprendizado sobre temas curriculares gerando a possibilidade de reflexão sobre as suas atuações. Sobre os aspectos organizacionais, os professores destacam que para o funcionamento adequado de uma rede de ensino, o responsável pelo projeto (rede) deve apresentar solvência, legitimidade pedagógica, compromisso e planejamento de carga horária de trabalho para facilitar a atuação em momentos extralaborais. Um achado atípico foi a valorização da obrigatoriedade da participação na rede, o que contrasta com o caráter autogerenciado dessas comunidades, atualmente encontrado na literatura.

Palavras-chave: comunidades de aprendizagem, desenvolvimento profissional, aprendizagem experiencial, redes de aprendizagem, formação em serviço, inovação educacional.

Introducción

Entre 2014 y 2018, se impulsó en Chile la creación de redes de mejora escolar (RME). Estas redes suponían un cambio en los modos de organizar y operar del sistema que puede denominarse "territorialización de la pedagogía" o "enfoque territorial de la mejora escolar y del desarrollo de capacidades".

La revalorización del territorio (lo local) como lugar de la pedagogía; la conversación, intercambio de experiencias y colaboración como catalizadores de aprendizaje entre pares y el concepto de "comunidades profesionales de aprendizaje" (*professional learning communities* o PLCs) conforman el triángulo teórico de este proceso que, a la vez, políticamente respondía a la triple idea de:

- a. Sustituir la lógica de competencia por la de colaboración;
- b. Complementar la visión de la escuela como unidad de mejora para ampliarla hasta una comprensión jurisdiccional del cambio educativo (o sea, el territorio que es administrado por una misma autoridad); y
- c. Responder al juicio crítico sobre las capacidades del centro administrativo para comprender y responder a las particularidades y requerimientos de cada territorio.

Esta matriz teórica sirvió para promover la creación de redes territoriales de docentes lideradas inicialmente por funcionarios del Ministerio de Educación (MINEDUC) y luego por algún directivo o docente, según el foco de la red.

Las RME son experiencias de desarrollo profesional colaborativo en distintas zonas del país. Una de estas experiencias congregó a establecimientos públicos de una ciudad de la región de Ñuble (Chile) bajo la denominación de "Redes de Aprendizaje Disciplinar" (RAD).

Estas redes fueron conformadas por 72 docentes de Matemática, Lenguaje y Ciencias de los niveles de 7° básico a 2° medio, articulando el trabajo curricular de 29 establecimientos para el desarrollo de competencias docentes en el ámbito curricular, disciplinar y didáctico. Un segundo foco fue mejorar el diálogo profesional, valorar el trabajo con otros y la reflexión sobre el impacto de la experiencia de trabajo colaborativo.

El trabajo de las redes contempló los siguientes pasos:

- d. Selección de líderes pedagógicos: fase de identificación de docentes que participaron en un programa de actualización curricular de 5 sesiones. Concluidas las sesiones, se escogieron duplas docentes por asignatura que luego actuaron como guías de sus pares.
- e. Actualización disciplinar y didáctica de líderes pedagógicos: fase de capacitación en el modelo de formación que se aplicó durante la implementación de las RAD.
- f. Implementación de las RAD: fase de ejecución de las redes a cargo de líderes pedagógicos, quienes trabajaron con los equipos docentes por asignatura de los establecimientos comunales.
- g. Difusión de los aprendizajes de los docentes que participaron en las RAD a los profesores de sus respectivos establecimientos, centrada en el análisis

colectivo de las estrategias para la contextualización y transferencia de lo aprendido a las realidades escolares específicas.

La experiencia fue evaluada en 2019, según se describe en la sección metodológica de este artículo. La evaluación indagó sobre los significados y valoraciones de los participantes sobre el trabajo colaborativo territorial como estrategia para el desarrollo y actualización profesional de los docentes.

Específicamente, el estudio se propuso: a) caracterizar la experiencia de trabajo colaborativo docente desde la perspectiva de la teoría de las comunidades de aprendizaje profesional (CAP); y b) analizar los factores contextuales (esto es, elementos organizacionales y situacionales) que inciden en la valoración de la participación en la experiencia de red.

Antecedentes teóricos y empíricos

La pedagogía y el saber docente pueden ser comprendidos como construcciones microsociales basadas en el entendimiento mutuo de los actores escolares. La educación, a su vez, es una actividad social que revela el peso de los intereses y factores estructurales. La escuela —el nivel micro del sistema— es el lugar donde ambas perspectivas se formalizan y reúnen, casi siempre de manera no fácil.

Cuando una política educativa pretende incidir en el campo escolar debe considerar esta relación, pues una política es parte de ese mundo de afuera (las regulaciones e instrumentos) que adquiere sentido únicamente en la medida en que las personas en la escuela —con sus creencias, expectativas y prejuicios— se lo apropian, lo resignifican y lo habitan.

Una noción de interés en este punto es la de "influencia del contexto de actuación", según la cual las políticas logran mayor adhesión cuando son parte de las relaciones sociales inevitables en un determinado espacio, es decir, cuando son parte del entramado y contenido de las conversaciones en el contexto de actuación de los individuos (Picazo, 2013). Una política, en consecuencia, no se juega únicamente en su diseño, comunicación e implementación formal; se juega en las instancias de trabajo y convivencia local donde se entrecruzan teorías, creencias, expectativas y prejuicios.

Comunidades de práctica, comunidades de aprendizaje y redes de mejora escolar

Una comunidad comparte definiciones, contenidos, métodos y soluciones sobre lo que hacen (sus prácticas). La práctica pedagógica, a su vez, es el conjunto de actividades profesionales en que los docentes se ven comprometidos en su lugar de trabajo. Integrando ambos conceptos, una comunidad de práctica (CP) es un grupo de personas unidas informalmente para compartir experiencias y conocimientos de formas creativas que propician nuevos enfoques para abordar y resolver problemas de práctica (Flórez & Fernández, 2021; Wenger, 2010; Wenger & Snyder, 2000).

De acuerdo con estos últimos autores, una CP es una agrupación informal organizada con autonomía, con reglas y agenda propia, lo que excluiría aquellas iniciativas de política (como las redes de mejora escolar) que se estructuran como comunidades, pero donde la agenda y contenidos son definidos por los gestores de la iniciativa.

Las comunidades de aprendizaje profesional (CAP) son un tipo especial de comunidades de práctica cuyo propósito es la mejora de los procesos de aula mediante la reflexión crítica y la colaboración entre docentes (Soares & Galisson, 2020).

Se asume que el foco de una CAP excede la mera adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, pues se basa en la problematización de la práctica cotidiana en el aula, identificando aspectos críticos y diseñando colaborativamente las soluciones que luego son implementadas y monitoreadas por la misma CAP. Un segundo supuesto es que el conocimiento es situado en la experiencia diaria y que esta es mejor comprendida cuando se reflexiona en conjunto con otros profesionales que la comparten.

Como advierten Soares & Galisson (2020), la mayoría de las experiencias que la literatura recoge corresponden a países desarrollados, donde las CAP ponen acento en la autonomía de su agenda, así como en la autoridad y el empoderamiento docente sobre sus decisiones y consecuencias.

En cambio, en países en vías de desarrollo, el foco suele ser la mejora de los bajos resultados de los estudiantes, foco que por lo general viene definido desde niveles superiores con una agenda de actividades y recursos que también están delimitados desde fuera y dirigidos al fortalecimiento de capacidades, el abandono de prácticas inefectivas y la adopción de nuevas prácticas docentes. Pese a este diagnóstico crítico del profesionalismo docente, se asume su receptividad para despedirse de sus ideas y adoptar las nuevas formas de enseñar que los gestores de la política promueven (Chua et al., 2020).

Esta característica de las CAP en países no centrales es parte del debate acerca de los componentes esenciales y constitutivos de una comunidad, a saber, si ella debe tener un origen endógeno o exógeno. En el primer caso, es un grupo de profesionales de un establecimiento (liderados o no por los directivos) quienes imaginan y gestan espontáneamente la CAP; en el segundo, el origen es externo, es decir, la iniciativa de CAP es introducida por el nivel intermedio o como parte del repertorio de políticas del gobierno central.

La colaboración y reflexión conjunta, por tanto, es promovida por las autoridades y no emerge naturalmente. Otras características nucleares de las comunidades de aprendizaje son: a) un set de valores y normas; b) el foco en los estudiantes; c) la desprivatización de las prácticas; d) el diálogo reflexivo; y e) la colaboración (Ishak et al., 2020; Soares et al., 2020). Hay autores que incluyen además una visión, metas y cultura compartidas (Cabezas et al., 2021). Soares et al. (2020) advierten, sin embargo, que estos factores se traslapan y tienen interdependencia, una característica que precisa ser mejor comprendida.

Un factor que añade complejidad a la caracterización de una CAP es su borde. Si se trata de una comunidad dentro de un establecimiento escolar, entonces las iniciativas que reúnen a docentes de distintos centros educativos de un mismo territorio no encajan en la delimitación. Serían un nuevo tipo de comunidad de

práctica: una red territorial de aprendizaje profesional o bien, una red de mejora entre escuelas (networked PLCs).

Luego, las "redes de aprendizaje profesional" constituyen una estrategia de desarrollo docente que se distingue de las "comunidades de aprendizaje profesional" por su delimitación espacial. Una red tiene un despliegue territorial, mientras que una comunidad de aprendizaje está anidada en un establecimiento educacional.

Para la política pública, las redes de escuelas son un dispositivo técnico y político, puesto que complementan (o desplazan) el foco de la mejora desde la unidad educativa aislada al territorio. Así, junto con perseguir objetivos de desarrollo profesional, las redes operacionalizan un objetivo político de colaboración y reciprocidad.

Asimismo, las redes de escuelas potenciarían las oportunidades y los recursos, pues el intercambio de experiencias, herramientas y aprendizajes se vería multiplicado cada vez que la red se active. Una clave, en consecuencia, es la fuerza del vínculo entre la escuela y la red (Prenger et al., 2019).

La figura que emerge de aquí es la red de mejora (*network community learning*, NCL) formada por equipos de docentes de distintos establecimientos que trabaja y aprenden colaborativamente reflexionando sobre su práctica. Basados en las teorías y en su conocimiento práctico situacional, los integrantes de la red aprovechan su experiencia para construir nuevos conocimientos. Se aprende, entonces, de los otros y con los otros (Jackson & Temperly, 2007; Stoll, 2010).

Sin perjuicio de esta distinción espacial, una NCL (red de mejora) opera como una CAP, de modo que resulta más importante tener a la vista la diferencia entre los grados de autonomía de ambas comunidades. En efecto, aunque en ambos casos se trata de equipos docentes que trabajan colaborativamente en la mejora de los resultados escolares, la diferencia es que una red de mejora emerge y tiene un objetivo definido por quienes gestionan la política educativa (bottom-up).

Al ser un dispositivo de política, la red se caracteriza además por: a) el foco en la mejora que vincula las necesidades de los estudiantes con el desarrollo de prácticas docentes; b) el compromiso con el profesionalismo; c) la estructuración formal de las actividades y funcionamiento de la red; d) la reflexión docente basada en la evidencia; e) la incorporación de nuevas prácticas que reemplazan las consideradas inefectivas; y f) el apoyo experto que acompaña este proceso (Soares et al., 2020). Los mismos autores identifican los siguientes elementos o dimensiones de una red, en la Tabla 1:

Tabla 1
Dimensiones de funcionamiento de redes y/o CAP

Dimensiones	Características
Criterios de agrupamiento	Basado en la escuela (docentes de una misma unidad) o en el territorio (docentes de escuelas físicamente próximas). Por niveles escolares, sectores curriculares o la combinación de estos criterios.
Frecuencia de reunión	Semanal, quincenal o mensual.

Dimensiones	Características
Duración de la reunión	Entre 30 minutos a 8 horas (un día laboral).
Tamaño del grupo	Depende del número de docentes de cada escuela y/o del territorio. Tamaño promedio de 20 integrantes.
Materiales de trabajo	Guías de trabajo con temáticas y abordajes predefinidos o estructurados. Pautas de reuniones con enfoques paso a paso o temas sugeridos de discusión. Sin materiales de apoyo.
Incentivos	Gastos de movilización y alimentación. Notebooks, lápices y otros insumos. "Créditos" para acceder a programas de perfeccionamiento.
Apoyos para el funcionamiento	Apoyos técnicos y/administrativos; con o sin formación previa. Sin apoyos.
Asesoría externa	Puede haber o no asesoría experta o especializada para un tema o para guiar una sesión.
Desarrollo profesional	Basado exclusivamente en la red o comunidad de aprendizaje. La red o CAP es parte de un programa más amplio de desarrollo profesional.
Condiciones y soportes organizacionales	Apoyo directivo explícito al desarrollo de la red o CAP. Funcionamiento de la red o CAP inserto en horarios de trabajo.

Nota. Traducido de Soares et al. (2020).

¿Funcionan las CAP y las redes de mejora?

La revisión de literatura muestra escasos estudios sobre los efectos específicos de las CAP o redes de mejora como catalizadores del desarrollo profesional docente. Un estudio de Prenger et al. (2019) reporta efectos moderados en la satisfacción docente, desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes, así como en su posibilidad de aplicación en la escuela.

Dogan & Adams (2018), en cambio, encuentran mejoras en la práctica docente y el aprendizaje escolar, aunque advierten dudas metodológicas que limitan la interpretación de resultados. Voelkel & Chrispeels (2017), a partir de una encuesta a 310 profesores de 16 escuelas, estiman un efecto positivo en la eficacia colectiva docente (TCE) y concluyen que la participación docente en redes alienta su percepción de que los esfuerzos colectivos de los profesores tendrían un impacto favorable en los aprendizajes de estudiantes (Hoogsteen, 2020).

Por último, un trabajo de Chua et al. (2020) en Malasia distingue tres tipos de prácticas: aprendizaje entre pares (*peer coaching*); intercambio de prácticas (*sharing of personal practices*) y programas de desarrollo profesional (*professional development courses*). Sin embargo, estas prácticas significaron una sobrecarga de trabajo entre los participantes, pasividad y una insuficiente comprensión del alcance de una comunidad de aprendizaje. Este es, finalmente, el reto que los autores destacan: clarificar los sentidos de las CAP y mejorar la supervisión directiva de las comunidades.

En Chile, estudios liderados por Luis Ahumada (Ahumada et al., 2018; Ahumada et al., 2019) examinan la implementación de las "redes de mejoramiento escolar"

(RME) que promueven el trabajo colaborativo docente en redes territoriales. El informe de 2018 pone acento en las apreciaciones de los participantes sobre la instancia, el clima de trabajo y el funcionamiento, pero, a la vez, advierten que los temas tratados deben incorporar las necesidades educativas de los estudiantes.

Ahumada et al. (2018) alertan además que la positiva opinión sobre el apoyo técnico y la capacitación externa entran en tensión con el foco de las RME de alentar el intercambio de experiencias y el desarrollo de capacidades por esa vía. El informe de 2019, por su lado, expone un análisis que mezcla beneficios asociados a la constitución de la red con la identificación del potencial de aprendizaje y los beneficios socioemocionales que tiene el aprendizaje entre pares.

Evidencias indirectas de la recepción y valoración de instancias de trabajo colaborativo en Chile son los estudios de Ferrada & Contreras (2020) y de Araneda (2021). Ambos informes (el primero referido a estudiantes de pedagogía y el segundo a profesores en ejercicio) señalan la disposición favorable de los participantes de trabajar y aprender en equipo.

El estudio de Araneda, sin embargo, advierte que esta disposición es acotada a aquellas actividades de baja interdependencia profesional y que la participación se ve afectada por factores organizacionales, de cultura escolar y de creencias individuales.

La investigación de Cabezas et al. (2021) reconoce como condicionante del funcionamiento de CAP al liderazgo directivo, en especial en fases iniciales de la red. Otro elemento que favorece una buena disposición a participación en estas comunidades es la complejidad organizacional del establecimiento escolar (es decir, si este imparte más de un nivel y modalidad de enseñanza).

Diseño y metodología

El estudio pretendió caracterizar la experiencia de trabajo colaborativo y los factores contextuales asociados a la participación en la experiencia de aprendizaje en red. Se asumieron las bases metodológicas propuestas por Denzin y Lincoln (2013).

Más específicamente, dado el objeto de estudio, se optó por la perspectiva del interaccionismo simbólico, según la formulación de Blumer (en Flick, 2004), incorporando elementos del construccionismo social de Berger y Luckmann (2003). El diseño es un estudio de caso único situacional que examina un acontecimiento desde la perspectiva de quienes han participado de este (Rodríguez, 1999).

El escenario de la experiencia fue un municipio de la Región del Ñuble. Por una decisión de la administración, se impulsó esta iniciativa de desarrollo profesional para mejorar resultados en las pruebas nacionales estandarizadas.

Se generó una instancia formal de encuentros y aprendizajes en una comunidad profesional de 72 docentes de 29 establecimientos de las asignaturas de Ciencia Naturales, Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas de 7° básico a 2° medio que se desempeñaban en alguno de los 29 establecimientos del Sistema de Administración Municipal.

Con una diversidad en cuanto a la especialidad, niveles, edades y años de experiencia, los docentes provenían de escuelas básicas urbanas y rurales de cursos simples, cursos combinados y otros a alguno de los 4 liceos de la comuna. Estos docentes trabajaron durante 11 meses con una frecuencia quincenal de reunión.

Para conocer las percepciones, opiniones y significados docentes se optó por la técnica de grupos focales, vale decir, una conversación intencionada, estructurada y moderada por el investigador acerca de un tópico de interés investigativo que, a la vez, es una temática compartida por un grupo de sujetos que tienen características comunes aun cuando no constituyan un grupo estable o "natural" (Flores, 2009; Vela, 2008). Los docentes dependientes de un mismo empleador, en este sentido, comparten un factor de reconocimiento, pero es la experiencia de trabajo en red la que los convoca en torno al tema de conversación.

En enero de 2019 se realizaron dos grupos focales con una participación voluntaria e informada de trece profesores, poniendo en contacto diferentes perspectivas, experiencias y puntos de vista (Valles, 2014): un grupo de maestros guías y otro de profesores de asignaturas.

Durante la actividad, se plantearon preguntas abiertas a los participantes sobre la importancia y valoración general de la experiencia en red, los aspectos que favorecen o dificultan el desarrollo, la conformación y continuidad, y las sugerencias para mejorar el trabajo en red, entre otros tópicos.

Los participantes fueron informados previamente del encuadre general de la actividad, vía correo electrónico, incluyendo a las autoridades que dieron también consentimiento. Al inicio del grupo focal, se reforzó este encuadre general.

El procedimiento de trabajo con los grupos focales contempló su grabación en formato digital y su posterior transcripción. Los registros fueron analizados temáticamente. Los "temas" surgen de los ejes de los grupos focales, admitiendo la posibilidad de ampliar o recomponerlos a partir de otros tópicos emergentes durante la propia dinámica de la fase de trabajo de campo. La Tabla 2 muestra la composición de los grupos focales.

Tabla 2
Participantes de los grupos focales

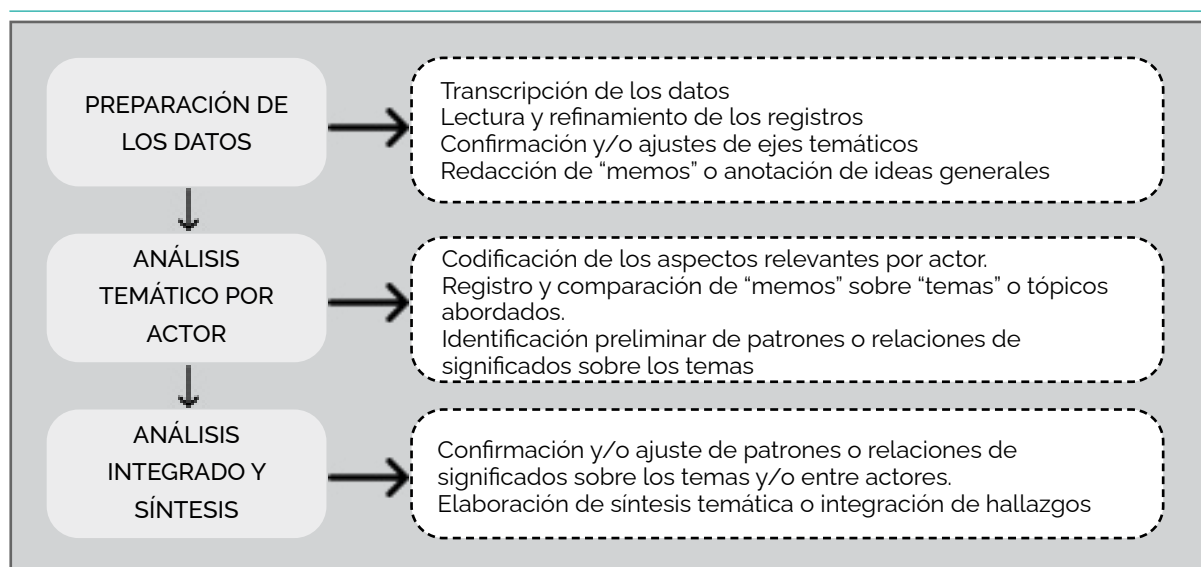
Grupos	Participantes	Número	Sexo	Asignaturas	Código asignado
Grupo focal 1	Profesores/as	7	Mujeres (4)	Ciencias (3) y Lenguaje (1)	GF1_P1
					GF1_P2
					GF1_P3
			Hombres (3)	Lenguaje (1) y Matemáticas (2)	GF1_P4
					GF1_P5
					GF1_P6
					GF1_P7

Grupos	Participantes	Número	Sexo	Asignaturas	Código asignado
Grupo focal 2	Profesores/as Guias o líderes	6	Mujeres (3)	Ciencias (2) y Lenguaje (1)	GF2_P1
					GF2_P2
					GF2_P3
			Hombres (3)	Lenguaje (1) y Matemáticas (2)	GF2_P4
					GF2_P5
					GF2_P6

El análisis siguió las recomendaciones de Flores (2009) y de Braun y Clarke (2006). La Figura 1 muestra el esquema seguido para la reducción de los datos y su posterior análisis.

Figura 1

Proceso de análisis temático



Nota. Elaborado en base a Navarro (2005).

Se realizó un análisis de contenido, clasificando los registros y agrupación de las categorías, a partir de un enfoque inductivo, con apoyo del software NVIVO. El supuesto de este análisis es que el contenido manifiesto producido por el hablante tiene relación directa con las creencias, valores y justificaciones de su accionar en el contexto de referencia (en este caso, la red docente).

De acá se infiere que existiría una correspondencia entre el contenido de lo comunicado por cada actor y sus disposiciones subjetivas e intereses personales (Andreú, 2002; Flores, 2009). Aunque para el proceso de categorización se tuvo a la vista los criterios metodológicos de la Teoría Fundamentada (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 2002), la operación concreta se tradujo en un análisis temático, es decir, en una secuencia de identificación, organización, análisis y formulación de patrones o temas a partir de la lectura y relectura de la información recogida, todo lo cual llevó a inferir resultados que, puestos en diálogo con la

teoría, propician una comprensión/interpretación persuasiva del fenómeno en estudio (Braun & Clarke, 2006). A partir de este proceso sedimentaron las siguientes categorías, en la Tabla 3:

Tabla 3
Categorías de análisis

Categorías	Subcategorías
Valoración y significados de la experiencia de trabajo en red.	Espacio de reconocimiento profesional. Oportunidad de aprendizajes colaborativos Instancia de reflexión crítica sobre la práctica docente.
Aprendizajes profesionales.	Saber pedagógico y apropiación curricular. Empoderamiento y liderazgo profesional.
Condiciones de operación y sostenibilidad de la red.	Respaldo institucional. Organización del trabajo en tiempos laborales. Compromiso con su labor.

Resultados

El aprendizaje docente entre pares como oportunidad de profesionalización y bienestar personal

Los procesos educativos son complejos y se ven influidos por factores propios y externos. Uno que ha caracterizado a los docentes es la soledad en que se realizan su labor. El trabajo que desempeñan es llevado a cabo desde las particularidades de cada disciplina, en la que ha predominado muchas veces lo individual y lo competitivo.

En contraste, para quienes fueron parte de las redes, la experiencia invitó a formar parte de un colectivo, lo que "ha sido muy significativo porque la verdad que uno en su escuela trabaja, trabaja, cierto, se dedica a puro trabajar en su sala" (GF1_P2).

Esta instancia de colaboración ha sido un verdadero antídoto para esta soledad, permitiéndoles afrontar acompañados las situaciones pedagógicas: "es una instancia muy buena en la cual nos escuchamos, recibimos y también, obviamente, mejoramos las estrategias" (GF2_P5).

También fue un momento para ver lo global de la situación pedagógica, más allá del sector en el que se desempeñan. Comprender cómo se articula su quehacer con el de otros colegas tiene un valor importante: "ese intercambio de experiencia en estos dos niveles también ha sido bien gratificante porque uno claro también ve otra mirada, ve también lo que está antes de nosotros" (GF1_P6).

El encuentro con otros profesores fuera de sus ambientes habituales, en instancias donde compartieron experiencias, fue muy relevante para ellos. "Conversar sobre temáticas comunes y buscar soluciones que nos sirven a todos, discriminar lo que es más importante y lo que es accesorio" (GF2_P4) gatilló procesos reflexivos

compartidos y necesarios. Como afirmó un docente: "la reflexión que se hace en conjunto, yo creo que es más beneficiosa cuando uno reflexiona sobre lo que está haciendo con sus pares que cuando uno lo hace de manera individual" (GF1_P5).

Estas redes han generado la confianza necesaria para mirarse de manera amable, constructiva y sin culpabilidad por posibles faltas en su quehacer profesional: "la reflexión que nosotros hacemos y estamos haciendo como profesores a diario, eso ha permitido reconocer nuestros errores" (GF1_P3). Dicha reflexión asistida por sus pares ha servido, además, para autoevaluar sus desempeños: "es una instancia de generar una autocrítica en el contexto de aprendizaje propio, aplicación y resultados, o sea, es una autocrítica, una evaluación de nuestro propio trabajo". (GF1_P5).

La sensación de confianza en sí mismos, a partir de lo aprendido en las redes, ha incidido en aspectos de su personalidad, sintiéndose más empoderados y con una identidad profesional más afianzada: "las redes han creado esa personalidad frente a un par, a alguien que estudió lo mismo que tú, independiente que tenga más años o menos de experiencia, es tu par. En el fondo, es tu igual profesionalmente" (GF2_P5).

Estas narrativas muestran la relevancia asignada al aprendizaje de aspectos personales y sociales en este espacio de aprendizaje colaborativo. Salir del aislamiento (Hernández y Navarro, 2018) fue posible por la participación en la red que ha dado cabida al trabajo conjunto y colaborativo (Azorín & Muijs, 2017; Hargreaves & Ainscow, 2015).

La colaboración posibilita vínculos entre los docentes (Ahumada et al., 2019) e intercambiar experiencias personales y profesionales. Estos datos coinciden con lo expuesto por Ishak et al. (2020) y Soares & Galisson (2020) en términos de que este tipo de experiencias promueven la colaboración en un mundo que "cambia rápidamente y ha traído nuevos desafíos para la educación que son demasiado grandes para que los que están en una escuela los aborden solos" (Stoll, 2010, p.4). Asimismo, Hernández & Navarro (2018) y De Haro (2021) muestran que las redes propician una cohesión en el grupo, incrementan la confianza, fortalecen las relaciones y generan oportunidades para el crecimiento de los individuos y del grupo.

Aprendizajes profesionales en red: la posibilidad de mejorar sus desempeños

En la red, los docentes asumen su rol de manera muy comprometida con sus aprendizajes, lo que ha incidido en su percepción sobre sus desempeños y sobre cómo llevan a cabo su enseñanza: "la red facilita que nosotros nos volvamos expertos en lo que enseñamos para que [luego] nosotros podamos hacerlo al trabajar" (GF1_P3).

Ese elemento los ha llevado a confiar en sus habilidades: "ya tengo una mirada un poco más segura respecto de que voy a enseñar y cómo lo voy a enseñar" (GF2_P5), lo que genera una mayor motivación con su labor "me miro a principio de año, antes de que partiera de lleno la red, y ¡claro! era otra profesora y también digo ¡cómo sería en unos años más si continuara!" (GF1_P1).

Las instancias con un foco técnico pedagógico han favorecido comprender el currículum nacional, su aplicación y alcances prácticos: "que se hayan abordado temas técnicos como, la apropiación curricular, que mencionaba la colega, nos permitía a nosotros entender dónde iba el eje articulado de la básica y media y poder entender la importancia de desarrollar todos los objetivos" (GF1_P3).

Los relatos dan cuenta de la emergencia de nuevos desempeños de los docentes de la red. Por una parte, los profesores han expresado satisfacción por esta experiencia, donde han percibido logros profesionales y mejoras en su enseñanza (Aas et al., 2015).

Volverse expertos en sus materias como efecto del trabajo en red ya ha sido destacado por autores como Dogan & Adams (2018) que al referirse a la PLCs indican que favorecen la práctica docente. Por otra, recalcan de manera coincidente la importancia de la red en la comprensión del currículum y su aplicación al aula (Prenger et al., 2019) como una oportunidad para exponerse a nuevas ideas y examinar continuamente su ejercicio profesional (Vangrieken et al., 2017).

Condiciones necesarias para conformar una red profesional

En términos de aprendizaje, un profesor resume su experiencia en red de la siguiente manera: "apropiación curricular, el dominio de todo lo que son las estrategias, las metodologías del currículum, su aplicación al aula, el intercambio de experiencias pedagógicas, diálogo constante y yo creo que ese es el aprendizaje" (GF1_P5). Invitados luego a identificar las condiciones organizacionales para una experiencia efectiva de trabajo en red, señalan las siguientes:

a) Guías y líderes de la red con un alto compromiso con esa labor que sean docentes del mismo municipio, preparados para trabajar, fomentar el diálogo con sus pares: "el compromiso, la disposición para poder trabajar [con otros], porque no es fácil enfrentarse a un grupo de profesores y ellos lo han sorteado, yo lo he visto de manera magnífica, extraordinaria" (GF1_P6). Se requiere además que no solo una persona guíe y sea responsable de esos procesos: "rescato la importancia de que estas redes no las lidere un solo profesor, sino que sean duplas, porque así ellos también se pueden apoyar" (GF2_P4).

Los profesores participantes destacan el rol de los facilitadores externos o asesores colaborativos para contribuir a la confianza a partir de espacios reflexivos y dialogantes, lo que coincide con los hallazgos de Leithwood (2018) y Rincón & Fullan (2016). En esa misma línea, se ha demostrado la incidencia de los "amigos críticos" en el aprendizaje profesional y en la mejora de los procesos educativos de los centros escolares (Carlson et al., 2018).

b) Profesores con un alto grado de responsabilidad con su labor y con sus estudiantes. Este sentido ético se expresa en la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias. Una profesora lo dice de esta manera: "va naciendo de la necesidad que tenemos nosotros de aprender más y de entregar a nuestros alumnos, ya que somos nosotros los responsables del futuro de nuestros alumnos" (GF1_P4). Junto con esa responsabilidad personal, ellos valoran que la

participación en la red fuera planteada como dentro de las responsabilidades contractuales y no optativa: "estuvo bueno que [fuera] una obligación, porque es una obligación para nosotros aprender y prepararnos" (GF1_P6).

c) Un espacio de aprendizaje estructurado, con una planificación e implementación sistemática. Los docentes enfatizan la importancia de una planificación informada, con detalles de fechas, temas y otros aspectos que favorecen el trabajo profesional:

Hay como un orden muy claro, un cronograma muy bien establecido, se han cumplido muy bien las fechas y ha sido todo muy muy bien planificado y elaborado. Todo lo que se ha planteado se ha realizado y a mí me ha parecido que le da cierta seriedad a la red y que en esos encuentros se agasaje a los asistentes con café, torta y otras comidas. (GF1_P4)

d) Es necesario que la institución valore estos espacios de colaboración y se expresen en tiempos de dedicación para participar de los encuentros y de lo que surge de ellos:

Si se pudiera ordenar, o sea, cómo destinar esas dos horas para el trabajo de red o esas cuatro horas para el trabajo de red, ahí no afectaría, no habría que dejar pruebas para revisar más tarde o para llevarse para la casa. (GF2_P5)

En definitiva, que esos tiempos, horarios de realización sean planificados adecuadamente, teniendo en cuenta la cotidianeidad y las jornadas laborales de los profesores:

Cuando nos reunimos siempre es de como 17 a 19 o de 16:30 a 19:30, bueno, ahí vamos viendo la hora, pero en ese horario generalmente uno ya está cansado, sobre todo para tratar temas tan densos como son los curriculares. (GF1_P5)

Hay también factores internos de los profesores que participan en estas experiencias y factores organizacionales que son requeridos para una red exitosa. El compromiso docente con estas instancias formativas ha sido una variable muy relevante para el éxito de esta CAP concordando con lo identificado como un elemento de efectividad (Hord & Sommers, 2008; Lomos et al., 2011).

Otros factores organizacionales como el tiempo dedicado, la carga de trabajo, la asistencia obligatoria y los horarios de los encuentros son variables que pueden incidir en la conformación de una red. Algunos de estos elementos condicionaron la disposición y motivación docente, lo que está en línea con hallazgos de Prenger et al. (2019) y Blitz & Schulman (2016), a saber, que es necesario crear las condiciones que faciliten la disponibilidad de tiempo y uso de espacios para que los docentes puedan organizar actividades, reuniones y encuentros regulares. Otros, como la obligatoriedad de asistencia, fueron bien acogidos para la fase inicial de la red.

Conclusiones

Este trabajo se propuso analizar los significados y valoraciones que los participantes de una red de docentes asignan a dicha experiencia de desarrollo profesional colaborativo. Para este efecto se tomó como caso la conformación de la red de aprendizaje docente (RAD) impulsada por un municipio de la región de Ñuble, en el sur de Chile, durante 2018 y 2019.

La experiencia fue examinada considerando los aportes de la literatura sobre las comunidades de aprendizaje profesional (PCL), las comunidades de aprendizaje en red (NCL) y las redes de mejora impulsadas por el gobierno chileno. El objeto de estudio fueron las valoraciones docentes sobre la experiencia de aprendizaje y colaboración en la red y, a la vez, los factores contextuales y organizativos que favorecen el aprendizaje profesional en red.

Los resultados del estudio permiten sostener el carácter dialógico en la construcción de saberes docentes gatillados por la participación en la experiencia. Se trata de una constatación que cuestiona la visión de la profesión docente como una práctica de aislamiento en el aula. En contraste, en esta experiencia los profesores dieron cuenta de un proceso que transcurrió de manera colaborativa, permitiéndoles sentirse acompañados en sus distintas realidades.

Se concluye entonces que los saberes docentes se construyen precisamente en la interacción, en espacios y ambientes de confianza, dentro y durante la red. En la conversación intencionada se comparten conocimientos, se configuran prácticas y matrices del buen desempeño profesional. Matrices que, sin embargo, no son prácticas estandarizadas, sino nuevos saberes basados en la integración de conocimiento y experiencia, que se convierten en parte del repertorio cotidiano de la profesión docente en el aula.

Aunque la literatura sobre comunidades de aprendizaje profesional enfatiza el carácter autogestionado de estas comunidades, la experiencia de esta red fue intencionada como una instancia de actualización docente desde los requerimientos de la política y gestión institucional y desde un diagnóstico crítico acerca del manejo docente de fundamentos curriculares y buenas prácticas en el aula. Pese a este origen exógeno de la red, es llamativo que las voces docentes soslayan la crítica al diagnóstico de sus debilidades y no cuestionen la obligatoriedad funcionaria de participación en la red.

En contraste, parecen consentir que los saberes de base para una buena enseñanza y mejores aprendizajes también precisan una cierta cohesión institucional o política que se hace presente en la reflexión colectiva que generó este espacio. Lo interesante de este proceso es que, de algún modo, aquello que antes se definía como ajeno o lejano (la política educativa) se asoma como palabra propia, resignificada y necesaria para el desempeño. Se modifica entonces el conocimiento diario experiencial del trabajo y se incorporan las orientaciones y lineamientos de la política educativa.

Con todo, queda abierta la cuestión de si esto es un comportamiento estratégico consistente en adecuar la práctica docente a las expectativas que la política sugiere o es una reconfiguración del cuerpo de conocimientos y saberes profesionales. Del mismo modo, un próximo estudio de estas experiencias debe preguntarse si de ellas surge una nueva praxis o si el significado y el propósito de lo que se hace en la red tiene cierta independencia de la práctica docente en el aula.

En relación con las condiciones organizacionales y soportes para la red, los docentes valoran la agenda formativa, la conducción de las actividades y el funcionamiento en los horarios de trabajo, pero critican la sobrecarga que supone la red puesto que ocupa los tiempos antes dedicados a la planificación y la evaluación de la enseñanza. Estas observaciones muestran también las

complejidades de instalación de redes profesionales en escenarios habituados al trabajo fragmentado por unidades educativas.

Una red que convoca sistemáticamente a docentes del conjunto de escuelas de un mismo territorio necesariamente lleva a las autoridades del territorio a replantearse los criterios de gestión y, en particular, los procesos de coordinación e interlocución con los equipos de cada unidad. En este sentido, un reto organizacional consiste en superar la etapa de colegialidad artificial (la participación funcionaria en actividades de la red) para avanzar hacia comunidades de profesionales que se autoconvocan desde la convicción sobre el desarrollo docente en colaboración orgánica. Esto no implica asumir que la viabilidad de una red está en el compromiso docente; al contrario, supone asegurar las condiciones de operación de la red y hacer los ajustes organizacionales tanto en el nivel del establecimiento como en el nivel territorial.

Por último, para la sustentabilidad de la red es indispensable desplazar el foco de trabajo desde la actualización temática estructurada por las autoridades pedagógicas locales hacia procesos de investigación acción colectiva que indaguen acerca de las mejores prácticas docentes y las características del aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Trabajar, construir saberes y aprender juntos es el sentido último de una red.

Notas:

Aprobación final del artículo:

Dra. Verónica Zorrilla de San Martín, editora responsable de la revista.

Contribución de autoría:

La concepción del trabajo científico fue realizada por Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena. La recolección, interpretación y análisis de datos estuvo a cargo de Samuel Pérez Norambuena. La redacción del manuscrito fue realizada por Luis Navarro Navarro y Samuel Pérez Norambuena. Ambos autores revisaron y aprobaron el contenido final.

Referencias

- AAS, M. & VAVIK, M. (2015). Group Coaching: A New Way of Constructing Leadership Identity? *School Leadership and Management*, 35(3), 251–265.
- AHUMADA, L., AMÉSTICA, J., PINO-YANCOVIC, M., LAGOS, A., & GONZÁLEZ, A. (2019). *Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica nro. 3. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AHUMADA, L., GONZÁLEZ, A., PINO-YANCOVIC, M., ORTEGA, D., ZAMORANO, F., & ZEPEDA, S. (2018). *Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME). Informe Técnico nro. 1. Líderes Educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- ANDREÚ, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 5(2), 1–34.
- ARANEDA, S. (2021). *Colaboración docente en contextos escolares chilenos. De una nueva profesionalidad docente hacia culturas orientadas al desarrollo de capital profesional* [Tesis de maestría, Universidad Diego Portales]. Sistema de Bibliotecas de la Universidad Diego Portales (UDP).

- AZORÍN, C. M., & MUJIS, D. (2017). Network and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273-296. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1341817>
- BLITZ, C., & SCHULMAN, R. (2016). Measurement instruments for assessing the performance of professional learning communities. *National Center for Education, Evaluation and Regional Assistance*, 1-72. <https://doi.org/10.1109/NANO.2012.6322186>
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- CABEZAS, V., GÓMEZ, C., ORREGO, V., PAZ MEDEIROS, M., PALACIOS, P., NOGUEIRA, A., SUCKEL, M., & PERI, A. (2021). Comunidades de Aprendizaje Profesional Docente en Chile: Dimensiones y fases de desarrollo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 141-165. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300141>
- CHUA, W. C., THIEN, L. M., LIM, S. Y., TAN, C. S., & GUAN, T. E. (2020). Unveiling the Practices and Challenges of Professional Learning Community in a Malaysian Chinese Secondary School. *SAGE Open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020925516>
- DE HARO, J. (2011). *Redes sociales para la educación*. Anaya.
- DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. (2013). Introducción al volumen III. Estrategias de investigación. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 33-51). Gedisa.
- FERRADA, N., & CONTRERAS, J. (2021). Aprendizaje Basado en Equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 117-135. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- FLORES, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- FLÓREZ, M., & FERNÁNDEZ, O. (2021) Comunidades de práctica como plataformas de mejoramiento educativo. *Sophia*, 17(1), e1104. <http://dx.doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1104>
- GLASER, B., & STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- HARGREAVES, A., & AINSCOW, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappa*, 97(3), 42-48.
- HERNÁNDEZ, E., & NAVARRO, M. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- HOOGSTEEEN, T. (2020). Collective Teacher Efficacy: A Critical Review of Education's Top Influence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 7(6) 574-586. <https://doi.org/10.14738/assrj.76.8494>

- HORD, S., & SOMMERS, W. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research and practice*. Corwin Press.
- ISHAK, R., ISMAIL, K., & KAMARUDDIN, S. (2020). Professional Learning Communities in Malaysian Schools: A Contemporary Literature Review. *Universal Journal of Educational Research*, 8. <https://doi.org/10.13189/ujer2020.080447>
- JACKSON, D., & TEMPERLEY, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. In L. Stoll & K. S. Louis (Eds.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press; McGraw-Hill Education.
- LEITHWOOD, K., & VERA, A. (2016). Characteristics of Effective Leadership Networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433.
- LOMOS, C., HOFMAN, R. H., & BOSKER, R. J. (2011). Professional communities and student achievement—A meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 121-148. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467>
- NAVARRO, L. (2015). *Informe Final del Estudio "Elaboración de insumos para la agenda y estrategia de relación del MINEDUC con los sostenedores municipales, en el contexto de la implementación de la Agenda FEP"*. Ministerio de Educación de Chile (documento no publicado).
- NAVARRO, M. J., & HERNÁNDEZ, E. (2017). La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 58-71.
- PICAZO, M. (2013). *Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática*. Ediciones Diego Portales.
- PRENGER, R., POORTMAN, C. L., & HANDELZALTS, A. (2019). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 70(5), 441-452. <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- PRENGER, R., POORTMAN, C., & HANDELZALTS, A. (2017). Factors Influencing Teachers' Professional Development in Networked Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 77-90.
- RINCÓN, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas* (pp. 335-388). Ediciones Diego Portales.
- SOARES, F., GALISSON, K., & VAN DE LAAR, M. (2020). A Typology of Professional Learning Communities (PLC) for Sub-Saharan Africa: A Case study of Equatorial Guinea, Ghana, and Nigeria. *African Journal of Teacher Education*, 9(2), 110-143. <https://doi.org/10.21083/ajote.v9i2.6271>
- STOLL, L. (2010). Connecting Learning Communities: Capacity Building for Systemic Change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 469-484). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_28
- STOLL, L. (2010). Professional learning community. *International Encyclopedia of Education*, 151-157.

- 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>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- VALLES, M. (2014). *Entrevistas cualitativas*. CIS.
- VELA, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 65-95). FLACSO; El Colegio de México; Ediciones Porrúa.
- WENGER E. (2010). Communities of Practice and Social Learning Systems: the Career of a Concept. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 179-198). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11
- WENGER, E., & SNYDER, W. (2000). Communities of Practice: The Organizational Frontier. *Harvard Business Review*, 78, 139-145.