
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 31 Número 127

28 de noviembre 2023

ISSN 1068-2341

La Indagación Colaborativa como Facilitadora de la Agencia de una Red de Directivos Chilenos: Juntos Implementando la Evaluación Formativa¹

Nicole Bustos Aravena

Mauricio Pino-Yancovic



Catalina Zúñiga Fuentealba

CIAE del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile
Chile

Citación: Bustos, N., Pino-Yancovic, M., & Zúñiga, C. (2023). La indagación colaborativa como facilitadora de la agencia de una red de directivos chilenos: Juntos implementando la evaluación formativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(127). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.8159>

Resumen: Este artículo tiene la finalidad de analizar el proceso de agenciamiento de los miembros de dos redes de escuelas primarias de Santiago de Chile, para enfrentar los desafíos de evaluar la enseñanza y aprendizaje a distancia, durante el primer año de pandemia por COVID-19. Los directivos de estas redes lograron resignificar un contexto de alta incertidumbre como una oportunidad para apropiarse de la nueva política nacional sobre evaluación formativa, gracias a la implementación de la metodología de Indagación Colaborativa en Red. Estas redes conformaron tres equipos de indagación de entre cuatro y seis escuelas cada una, involucrando a un total de 28 directivos de 14 establecimientos escolares. Se realizó un análisis de contenidos de las bitácoras de

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por los proyectos Fondecyt 11221222 y por ANID/PIA/Fondos Basales para Centros de Excelencia FB0003.

registro de cada equipo, las reflexiones personales de cada participante y notas de campo de los investigadores. A partir de ello, se evidencia el (1) proceso de construcción de sentido, apropiación y traducción de la evaluación formativa, (2) la valoración de la Indagación Colaborativa en Red para la apropiación colectiva de la política de evaluación formativa, y (3) la existencia de moduladores de la agencia personales, comunes a estos profesionales, y contextuales, destacándose la ausencia de lineamientos restrictivos de las autoridades educativas.

Palabras clave: agencia de directivos; evaluación formativa; indagación colaborativa en red; políticas educativas

Collaborative inquiry as a facilitator of agency in a Chilean principals' network: Implementing the formative assessment together

Abstract: The purpose of this article is to analyze the agency process of the members of two networks of elementary schools in Santiago, Chile, that faced challenges of evaluating distance teaching and learning during the first year of the COVID-19 pandemic. The principals of these networks were able to redefine a context of high uncertainty as an opportunity to appropriate the new national policy on formative assessment, due to the implementation of the networked collaborative inquiry methodology. These networks formed three inquiry teams among four and six schools each, involving a total of 28 directors from 14 schools. A content analysis of the logs of each team, the personal reflections of each participant, and the field notes of the researchers was carried out. According to the results, it is evident the (1) process of construction of meaning, appropriation, and translation of formative evaluation; (2) the valuation of the networked collaborative inquiry for the collective appropriation of the formative evaluation policy; and (3) the existence of personal agency modulators, common to these professionals and contextual, highlighting the absence of restrictive guidelines from the educational authorities.

Key words: principals' agency; formative assessment; collaborative inquiry networks; educational policies

A investigação colaborativa como facilitadora da agência de uma rede de gerentes chilenos: Juntos implementando a avaliação formativa

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o processo de capacitação dos membros de duas redes de escolas primárias em Santiago, Chile, para enfrentar os desafios da avaliação do ensino e da aprendizagem à distância durante o primeiro ano da pandemia da COVID-19. Os diretores dessas redes conseguiram redefinir um contexto de alta incerteza como uma oportunidade de se apropriar da nova política nacional de avaliação formativa, graças à implementação da metodologia de Investigação Colaborativa em Rede. Essas redes formaram três equipes de investigação com quatro a seis escolas cada, envolvendo um total de 28 diretores de 14 escolas. Foi realizada uma análise de conteúdo dos registros de cada equipe, das reflexões pessoais de cada participante e das anotações de campo dos pesquisadores. A partir disso, fica evidente o (1) processo de construção de significado, apropriação e tradução da avaliação formativa, (2) a valorização da Rede de Investigação Colaborativa para a apropriação coletiva da política de avaliação formativa e (3) a existência de moduladores de agência pessoal, comuns a esses profissionais, e contextuais, destacando a ausência de diretrizes restritivas das autoridades educacionais.

Palavras-chave: agência executiva; avaliação formativa; pesquisa colaborativa em rede; políticas educacionais

La Indagación Colaborativa como Facilitadora de la Agencia de una Red de Directivos Chilenos: Juntos Implementando la Evaluación Formativa

La pandemia por COVID-19 puso a prueba la capacidad de adaptación de las comunidades educativas a nivel mundial. Los desafíos que enfrentaron fueron múltiples, desde el aprendizaje del uso de TICs, la sustitución del espacio físico escolar por las clases a distancia y luego mixtas, hasta la resiliencia y capacidad de hacer frente al temor producto del impacto potencial de la enfermedad, incertidumbre y desgaste emocional, lo que presionó a muchos profesionales de la educación a realizar ajustes rápidamente (Ehren et al., 2021). En este contexto, las redes de mejoramiento escolar fueron un soporte relevante para las comunidades escolares, ofreciendo espacios para la autonomía, empoderamiento de sus participantes y rápida toma de decisiones (Campbell, 2020).

Este artículo analiza el proceso de agenciamiento de los directivos de dos redes educativas chilenas para hacer frente a las dificultades de monitorear y evaluar la enseñanza a distancia, durante el primer año de pandemia. La agencia es definida como la capacidad de las personas y grupos para realizar elecciones activas respecto de sus prácticas (Guoyuan, 2020), la cual fue proactiva en las redes analizadas (Jenkins, 2020), ya que los impulsó a apropiarse de la nueva política que promueve el uso de la evaluación formativa (Decreto 67), dándole sentido y traduciéndola en prácticas concretas en sus contextos particulares (Ball, 1993). Un aspecto valioso del caso a analizar, es que contrasta con otros procesos de traducción de políticas educativas en Chile reportados en la literatura en los cuales se ha generado un agenciamiento más bien pasivo (Jenkins, 2020), en el que no se implementan los aspectos fundamentales de las políticas. Esto ha generado distancia entre la práctica de las comunidades educativas con los objetivos y el espíritu con el cual se promulgaron dichas políticas educativas (Acuña et al., 2019; Falabella, 2014; Inostroza, 2022). En contraste, las redes educativas que se presentan en este trabajo aprovechan el nuevo Decreto 67 sobre evaluación formativa para hacer frente a las dificultades que sobrevinieron por la pandemia.

Considerando la literatura educativa sobre el concepto de agencia, este trabajo seguirá la línea de análisis de Priestley, Biesta y Robinson (2015), quienes adaptaron el modelo de Triada Cordal de Emirbayer y Mische (1998, citado en Priestley et al., 2015) al contexto educativo. Se opta por este marco conceptual dado que, desde esta mirada, se han aportado antecedentes empíricos en docentes y directivos que sirven de referencia para este trabajo (Charteris & Smardon, 2018; Stahlkrantz, 2022). De acuerdo con Priestley et al. (2015), la agencia profesional docente y directiva se encuentra condicionada por elementos contextuales e individuales producto del interjuego entre tres dimensiones temporales: (1) una dimensión iterativa, que comprende experiencias y conocimientos adquiridos en el pasado; (2) una dimensión proyectiva, en donde se enmarcan los deseos, miedos y metas en relación con el futuro de un individuo o colectivo; (3) y una dimensión práctico-evaluativa, que corresponde al juicio que un individuo o colectivo hace en tiempo presente sobre sus posibilidades de acción, considerando el contexto particular actual, sus vivencias pasadas y proyecciones futuras.

La metodología de Indagación Colaborativa en Red permitió que los directivos de las redes estudiadas explicitaran sus creencias, emociones y experiencias previas comunes (dimensión iterativa) que gatillaron una primera respuesta de paralización ante el nuevo escenario. Esta fue progresando posteriormente hacia la búsqueda de acciones innovadoras que les permitieran abordar la problemática de la evaluación, movilizadas por lo que esperaban lograr en sus escuelas, territorio y país (dimensión proyectiva). Para salir de la paralización inicial, los directivos de estas redes hicieron un análisis práctico de su situación presente, en términos de responsabilidades legales, sus propias emociones, creencias y valores ante cada escenario posible, presiones relacionales y políticas del contexto, y vacíos de poder. En Chile, el inicio de la pandemia fue aparejado a la falta de

lineamientos claros de las autoridades nacionales sobre la evaluación, calificación y promoción de estudiantes que cada escuela debía realizar por un lado y, por otro, sobre las evaluaciones estandarizadas asociadas a consecuencias para los establecimientos educativos, específicamente sobre el Sistema de Medición de la Calidad en Educación (en adelante SIMCE), el cual se opta por suspender (González et al., 2020). Así, la ausencia de un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias fue una oportunidad para enfrentar los desafíos prioritarios que imponía el contexto de la formación a distancia, abriendo la oportunidad de implementar colectivamente la nueva política de evaluación formativa.

Basándose en lo anterior, en este artículo se analiza el proceso de agenciamiento de los miembros de dos redes educativas mediante el cual se apropiaron y tradujeron la nueva política nacional de evaluación formativa. El análisis aborda las siguientes preguntas: ¿Cómo se relaciona la agencia colectiva en redes de directivos con la implementación de estrategias innovadoras de evaluación formativa? ¿Cómo la indagación colaborativa en red favorece el desarrollo de procesos de evaluación formativa en contextos educativos diversos y adversos?

Este artículo se organiza en tres secciones. Primero se presentan antecedentes contextuales de la evaluación formativa en Chile, la evidencia acumulada sobre interpretación, traducción de políticas y agencia, y se describe la metodología de Indagación Colaborativa en Red. En una segunda sección se explica la metodología de este estudio de casos y el análisis de contenido realizado. En la cuarta sección se presentan los resultados de este estudio donde se destaca la agencia colectiva y abordaje colaborativo de la evaluación formativa por parte de ambas redes. Finalmente, se presenta una discusión de estos resultados y conclusiones relevantes para el desarrollo de políticas educativas con foco en fortalecer las capacidades y la agencia docente, en contextos donde coexisten sistemas de rendición de cuentas con altas consecuencias.

La Evaluación Formativa en un Contexto Complejo

La evaluación formativa (en adelante EF) refiere a las actividades evaluativas que realizan los docentes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para retroalimentar a los estudiantes sobre su aprendizaje, y también a los docentes respecto de la efectividad de sus prácticas pedagógicas (MINEDUC, 2017; UNESCO, 2021). Se diferencia de la evaluación sumativa en que no busca calificar a los estudiantes, sino generar un proceso de recolección de información respecto a su desempeño para ajustar, confirmar y/o tomar nuevas decisiones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2017, 2019; Valdivia & Fernández, 2020).

La pandemia evidenció la inequidad en las condiciones de los estudiantes para el desarrollo de sus aprendizajes y, junto a ello, resaltó una preocupación por los sistemas de evaluación (Reimers, 2022). En este contexto, la UNESCO (2021) ha enfatizado la importancia de la EF para promover los logros de aprendizajes que se han visto retrasados por la pandemia. Esta modalidad permite recoger información relevante sobre los procesos de aprendizaje de estudiantes en la modalidad remota, ante la urgencia de priorizar contenidos y realizar seguimiento a los aprendizajes, para así contar con información necesaria para la toma de decisiones pedagógicas oportunas (UNESCO, 2021; Reimers, 2022). En la práctica, ha sido una alternativa provechosa para monitorear los aprendizajes a distancia y también para relevar a los estudiantes como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, siendo el docente un apoyo en la toma de conciencia, motivación del estudiante y compromiso con sus aprendizajes (UNESCO, 2021).

En Chile, a fines del año 2018 se aprobó el Decreto 67/2018, el cual estableció normas mínimas que debe seguir cada escuela reconocida por el Estado para evaluar, calificar y promover a los estudiantes de educación regular (básica y media), estableciendo la diferencia entre evaluación sumativa y formativa, incentivando esta última (MINEDUC, 2019). Este Decreto, que debía implementarse desde marzo del año 2020, otorga centralidad a la EF en los procesos pedagógicos,

siendo vital para el acompañamiento del aprendizaje de los estudiantes y para la reflexión docente sobre sus procesos de enseñanza (MINEDUC, 2019). No obstante, el inicio de su implementación coincidió con el comienzo de la pandemia, generando alta incertidumbre en las autoridades educativas y comunidades respecto a cómo evaluar en el contexto de clases a distancia.

En efecto, las escuelas chilenas tenían dos fuentes principales de evaluación regulares. La primera, son las evaluaciones que ellas mismas realizaban a sus estudiantes, usualmente sumativas, y que el Decreto 67 incentiva a complementar con evaluaciones formativas (Mena et al., 2018). La segunda, corresponde a la prueba estandarizada SIMCE que, hasta antes de la pandemia, eran aplicadas por la Agencia de Calidad de la Educación de manera anual y censal en distintos niveles educativos. El SIMCE busca medir logros de aprendizaje de acuerdo con los estándares en algunas asignaturas del currículum. Su aplicación se complementa con cuestionarios que buscan medir Indicadores del Desarrollo Personal y Social (IDPS). Sus resultados son el principal indicador con el cual la Agencia de Calidad “ordena” los establecimientos educativos en categorías de desempeño (insuficiente, medio-bajo, medio y alto). En base a estas categorías se definen las prioridades de apoyo que se deben gestionar desde el Ministerio de Educación, y también consecuencias como el cierre de escuelas, en caso de obtener una clasificación insuficiente recurrente. En este sentido, el SIMCE se encuentra íntimamente articulado con un conjunto de sistemas legales que sancionan o incentivan a las comunidades educativas de acuerdo con los resultados que obtengan en esta medición (Pino-Yancovic et al., 2016).

Diversos estudios muestran que este contexto altamente jerárquico y burocrático de rendición de cuentas con altas consecuencias para los establecimientos educativos, sumado al sistema de financiamiento por matrícula del sistema escolar chileno, ha incentivado la competencia entre escuelas, utilizando la rendición de cuentas externa como mecanismo para obtener recursos (Falabella & De la Vega, 2016). Así, las escuelas postergan sus objetivos internos de mejoramiento a largo plazo, para volcarse a mostrar resultados (en pruebas estandarizadas y rankings), muchas veces simulando un cambio de prácticas que conlleva el empobrecimiento de la enseñanza, entrenamiento orientado a las pruebas, intensificación de la segmentación y exclusión de ciertos grupos de estudiantes, fortalecimiento de los sistemas jerárquicos de control y gestión, y búsqueda de soluciones rápidas y visibles, pero superficiales (Acuña, et al., 2019; Falabella, 2014; Inostroza, 2022; Rojas & Carrasco, 2021).

Por tanto, al comenzar la pandemia el SIMCE ya era objeto de debate académico y político (Cabalin et al., 2019; Pino-Yancovic et al., 2016), y a este se sumó la persistencia del gobierno de turno en aplicar esta medición pese a las condiciones adversas, aumentando la tensión en las comunidades educativas. Para ellas, la prioridad era revincular a sus estudiantes, no las mediciones estandarizadas de aprendizajes (González et al., 2020). Finalmente, la incertidumbre sobre las evaluaciones internas de cada escuela se resolvió en agosto del año 2020, cuando el Ministerio de Educación entregó criterios para la evaluación, calificación y promoción de estudiantes en el contexto de alerta sanitaria. Por otro lado, en octubre del mismo año el MINEDUC decidió suspender las evaluaciones nacionales estandarizadas, dado un contexto totalmente adverso que hacía inviable su aplicación (BCN, 2020). En otras palabras, el gobierno mantuvo esta tensión en el sistema durante gran parte del año, la que se sumó a todas las ya existentes producto de la pandemia.

En la experiencia estudiada, antes que se resolviera esta incertidumbre los directivos de estas redes ya habían decidido en red implementar la EF. No obstante, la definición de lineamientos de parte de la autoridad respaldó la autonomía de las escuelas para generar sus propios mecanismos de evaluación, con lo cual se fortaleció aún más su agencia.

La Agencia de los Directivos y su Importancia en la Implementación de la Política de Evaluación Formativa

En el caso chileno la aplicación de la EF no solo depende de sus características técnicas, sino también de la apropiación del Decreto 67, donde se instruye su uso. La literatura indica que la implementación de políticas educativas no es un proceso lineal, dado que son traducidas al contexto y resignificadas por los agentes educativos, quienes las adaptan a sus particularidades (Datnow, 2021; Mizrahi-Shtelman, 2021). De acuerdo con Ball (1993; Avelar, 2016), los sujetos realizan un proceso creativo de interpretación y traducción de los textos legales y orientaciones ministeriales a partir de su historia, experiencia, habilidades, recursos y contexto. La interpretación da sentido a las políticas, y los sujetos se forman una idea sobre lo que se espera que hagan. En tanto, la traducción refiere al proceso de transformación de su práctica y tecnologías institucionales para convertir las demandas abstractas del texto en herramientas que puedan utilizar y aplicar.

Los primeros filtros de interpretación y traducción de la política educativa en una escuela son los directivos y coordinadores pedagógicos (Bellei et al., 2014; Mizrahi-Shtelman, 2021). Al encontrarse en la cima de la jerarquía de la escuela, ellos son responsables de su gestión y a la vez dependen de los lineamientos de sus autoridades locales. Así, los directivos están en una posición intermedia entre ambos niveles, siendo los responsables de implementar en sus escuelas políticas que “vienen de arriba” – que no han decidido – modelando la cultura de su escuela y en conciencia de las necesidades de su comunidad para que tengan un sentido relevante para sus docentes (Mizrahi-Shtelman, 2021). Esta tarea puede implicar cuestionamientos, confusiones, malentendidos y ambigüedades (Ganon-Shilon & Schechter, 2018), por lo que es relevante que los directivos cuenten con condiciones como tiempos y espacios para apropiarse de las políticas, reinterpretarlas y crear sentido (Charteris & Smardon, 2018). También requieren involucrar a los docentes que pondrán los cambios en marcha, en reflexiones sobre el proceso de apropiación y traducción de la política y en la toma de decisiones, ya que se ha observado que su involucramiento genera una mayor disposición a colaborar, comunicarse y a ejercer su propia agencia (Jenkins, 2020; Lillejord & Borte, 2020).

Por tanto, este estudio resalta la agencia profesional de docentes y directivos (Charteris & Smardon, 2018; Hadfield & Jopling, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012; Priestley et al., 2015), como contrapunto de las investigaciones que se focalizan en la “fidelidad” de las implementaciones, en tanto releva la creatividad con la que los agentes educativos interpretan y recontextualizan las políticas (Charteris & Smardon, 2018). Desde la perspectiva ecológica, la agencia es la capacidad de las personas o grupos para enfrentar las contingencias que se presentan en el contexto, a partir de sus creencias, valores y atributos, así como también la capacidad de influir en dicho entorno (Guoyuan, 2020). La agencia no se posee, sino que se ejerce, y este ejercicio está condicionado por una combinación de factores del entorno, conductuales y personales (Jenkins, 2020). Los directivos de escuelas pueden ejercer su agencia profesional al construir un sentido sobre cómo las políticas se relacionan con su comunidad escolar, a partir de lo cual las resignifican, se apropian de ellas, o bien, las resisten y rechazan (Charteris & Smardon, 2018).

Entre los diversos modelos de agencia existentes, este trabajo se basará en el modelo triada Cordal de la Agencia de Emirbayer y Mische (1998, citado en Priestley et al., 2015), el cual fue adaptado por Priestley et al. (2015) al contexto educativo y ha sido utilizado como marco de referencia en otras investigaciones sobre la agencia de directivos (Charteris & Smardon, 2018; Stahlkrantz, 2022). El nombre del modelo es una analogía con la tira cordal de algunos instrumentos musicales, cuyas cuerdas pueden resonar de manera aislada, y al hacerlo adecuadamente en conjunto puede ser armonioso.

Siguiendo a Priestley et al. (2015), la dimensión iterativa está orientada hacia el pasado y hace referencia a cómo la experiencia personal y profesional, logros pasados, patrones de acción y

pensamientos previos condicionan el ejercicio de la agencia. En tanto, la dimensión proyectiva permite imaginar futuros de corto o largo plazo diferentes a las formas tradicionales de actuar, ya sean esperanzas, miedos o deseos, posibilitando a los directivos mantenerse motivados al intencionar situaciones futuras diferentes. Por último, la dimensión práctica-evaluativa se focaliza en el presente y guarda relación con la capacidad directiva de hacer juicios prácticos sobre las limitaciones y oportunidades de situaciones presentes (demandas emergentes, dilemas y ambigüedades). Está condicionada por elementos culturales (ideas, valores, creencias, discursos y lenguaje), estructuras sociales (relaciones, roles, poder y confianza) y materiales (recursos y ambiente físico). Al momento de ejercer la agencia, la dimensión práctico evaluativa de un directivo toma en consideración sus proyecciones futuras (dimensión proyectiva), así como sus vivencias pasadas (dimensión iterativa).

En suma, es un modelo ecológico que visibiliza las condiciones personales y del contexto que facilitan el ejercicio de la agencia en un momento específico, dada una cierta configuración de estos condicionantes. En la experiencia analizada, existen una serie de elementos personales comunes, y otros de contexto que gatillan el agenciamiento de los directivos, tales como el complejo escenario educativo que atravesaba a los establecimientos educativos durante la pandemia y el contexto normativo en el que se inserta la evaluación en Chile. No obstante, otro aspecto relevante que contribuyó a la decisión de implementar la EF, fue el trabajo bajo la metodología de Indagación Colaborativa en Red, al proveer una estructura de relaciones sociales que permitió visibilizar y analizar los condicionantes comunes a estas escuelas.

Indagación Colaborativa en Red: Una Oportunidad para Crear Sentidos Compartidos y Enfrentar Colectivamente Desafíos Comunes

Durante la pandemia, las redes educativas han sido un importante recurso para responder a los nuevos desafíos, los que han requerido de una mayor autonomía y empoderamiento de los actores escolares para la toma rápida y efectiva de decisiones (Azorín, 2022; Campbell, 2020). En Chile, el Ministerio de Educación masificó las redes educativas en 2015, las cuales se encontraban operativas en pandemia. De acuerdo con Ahumada et al. (2020), las redes ministeriales tienen distintas formas de operar. Algunas se focalizan principalmente en transmitir información y/o capacidades, tales como aspectos prescriptivos y normativos de la política educativa nacional, y el desarrollo de capacidades técnicas para implementar estas políticas. En tanto, algunas redes privilegian la colaboración por medio del compartir prácticas y aprendizajes, mientras otras enfatizan la cooperación entre sus miembros, quienes actúan conjuntamente con el fin de obtener recursos, o bien, desarrollar proyectos socioeducativos. En todas ellas resulta desafiante la capacidad de la red de realizar actividades que sean profundas, es decir, que puedan articular sus propósitos y actividades con las prioridades de sus establecimientos educativos, de manera que las redes se vinculen directamente con la vida cotidiana de sus escuelas y liceos (Pino-Yancovic & Bruna, 2020).

Ante este desafío, la metodología de Indagación Colaborativa en Red (ICR) ofrece la posibilidad de vincular explícitamente el trabajo de la red con cada establecimiento educativo desde un enfoque de investigación acción colaborativa (Pino-Yancovic & Ahumada, 2022). Esta metodología tiene como fin la investigación de desafíos presentes en los establecimientos mediante la recolección de información, análisis y reflexión de sus propias prácticas y la implementación de acciones para enfrentar estos desafíos (Bustos et al., 2023; Chapman et al., 2016).

La ICR ha sido implementada desde el año 2018 en Chile y existen diversos estudios sobre su diseño, ejecución y resultados en el desarrollo de capacidades directivas e influencia en las prácticas de los docentes (Bustos et al., 2023; Pino-Yancovic & Ahumada, 2020; Pino-Yancovic et al., 2022; Pino-Yancovic et al., 2018). Se compone de tres fases principales. En la primera fase “Desafíos comunes” de la ICR, los miembros de la red identifican y comparten desafíos relevantes para sus escuelas. Quienes coinciden en desafíos similares conforman equipos de indagación y

definen una pregunta que los guiará durante el proceso de indagación. Esta etapa permite fomentar una identidad colectiva al compartir creencias, valores, inquietudes, principios y sentidos sobre los desafíos identificados como comunes. Para ello, la metodología propicia el diálogo y reflexión sobre la relevancia del desafío en los procesos de enseñanza-aprendizaje de cada unidad educativa. Culmina con la formulación de una pregunta de indagación que recoge las especificidades y prioridades de cada establecimiento educativo participante.

En la segunda fase de “Indagación y Acción”, los equipos de indagación diseñan e implementan un plan de acción para responder a la pregunta de indagación previamente definida. Para el diseño de las acciones, se parte del trabajo previo de cada escuela sobre la temática, poniéndolas a disposición del equipo. Con base en ellas, pueden fundamentar un plan de acción que puede contemplar dos alternativas: indagar sobre la pregunta establecida en la fase previa, o implementar una acción conjunta para abordarla. En esta etapa, es recomendable involucrar al cuerpo docente u otros profesionales de la comunidad activamente en la reflexión y en la apropiación del proyecto.

En la tercera fase “Monitoreo y reflexión”, los equipos de indagación monitorean los avances de sus proyectos de indagación y evalúan sus resultados, proyectando el posible inicio de un nuevo ciclo de indagación, a partir de nuevas preguntas que se desprenden de la indagación-acción realizada.

Existe evidencia sobre el valor de la implementación de esta metodología para desarrollar capacidades de indagación de directivos y docentes sobre sus prácticas (Pino-Yancovic & Ahumada, 2020). También ha contribuido a la movilización de conocimientos entre integrantes de la red para abordar desafíos educativos relevantes identificados por sus participantes (Pino-Yancovic & Ahumada, 2022) y se ha evidenciado que ha resultado especialmente valiosa para generar estrategias educativas innovadoras entre diversas escuelas para abordar desafíos educativos complejos durante la pandemia por COVID-19 (Bustos et al, 2023; Pino-Yancovic et al., 2022).

Metodología

El presente trabajo se basó en la experiencia de dos redes educativas de escuelas primarias municipales de una comuna de Santiago de Chile, entre julio y diciembre de 2020, en pleno desarrollo de la pandemia por COVID-19. Los participantes de estas redes eran duplas de directores y jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de 27 escuelas, y fueron asistidos por la Universidad de Chile en el desarrollo de proyectos de ICR (Pino-Yancovic & Ahumada, 2022), en coordinación con el sostenedor. Para desarrollar sus proyectos, los participantes se dividieron en seis equipos de indagación, compuestos por miembros de entre cuatro y seis escuelas.

Tres de los equipos de indagación conformados optaron por indagar sobre la implementación del Decreto 67/2018 de EF. Este artículo se focaliza en estos equipos de indagación. Dos de estos equipos se componían de cuatro escuelas, mientras que el tercero se constituyó de seis escuelas, involucrando los tres equipos a un total de 28 directivos. La unidad básica de análisis serán las escuelas, representadas por su dupla director-jefe de UTP. Esto debido a que una de las particularidades del contexto chileno es que el liderazgo pedagógico tiene una estructura formalmente bicéfala (Quiroga & Aravena, 2017), en la que el director suele ser quien asume labores administrativas y el jefe de UTP el acompañamiento de los procesos pedagógicos. La evidencia nacional también muestra que las redes de directivos actúan como un mediador entre la política educativa y las necesidades de las escuelas (Ambiado et al., 2018).

Previa solicitud de un consentimiento informado revisado y aprobado por un Comité de Ética, se utilizó una metodología de análisis de contenido, usando como fuentes primarias las bitácoras de registro de los proyectos de indagación de cada equipo; los registros de reflexiones

personales sobre los aprendizajes y aportes obtenidos en las redes, solicitados al término de cada fase del ciclo de indagación y reagrupados por dupla director-jefe de UTP; y las notas de campo de los investigadores, que incluyen los registros de los diálogos en talleres y tutorías a redes. Cabe destacar que al reagrupar las reflexiones personales de director y jefe de UTP tomando en cuenta la escuela como unidad, se encontró una alta convergencia entre sus reflexiones, lo que permite considerar la escuela o dupla como unidad de análisis.

Estos insumos fueron analizados en torno a los siguientes ejes temáticos: a) moduladores de la agencia e interés en la EF; b) sentido y apropiación de la dupla directiva sobre la EF; y c) valoración y utilidad del trabajo colaborativo en red para la implementación de la EF en cada establecimiento.

Resultados

Este apartado inicia con el análisis del proceso de agenciamiento de los directivos para implementar la política de EF, en base al modelo de triada cordal de la agencia (Priestley et al., 2015). En la segunda sección, se presentan los análisis sobre la valoración y utilidad de la ICR para los equipos de trabajo, y los proyectos de indagación de los tres equipos que se enfocaron en la implementación de la EF. Se describen sus desafíos comunes, las principales acciones realizadas para responder a estos y los resultados a los que llegaron. Con el fin de mantener el anonimato de los participantes y sus establecimientos se utilizarán los siguientes nombres de fantasía para cada equipo: Neruda, Mistral y Huidobro.

Proceso de Agenciamiento en Pos de la Evaluación Formativa

Previo a la pandemia, las políticas nacionales de evaluación eran claras en indicar que en marzo de 2020 debía implementarse el Decreto 67, y que hacia fines de año se implementarían las evaluaciones estandarizadas nacionales (SIMCE). No obstante, con el advenimiento de la pandemia, esta programación fue puesta en duda. El proyecto en que se enmarca esta experiencia comenzó a desarrollarse en julio, y las orientaciones ministeriales sobre evaluación se publicaron en el mes siguiente. Esto implica que gran parte del año académico los directivos no tuvieron lineamientos sobre los cuales basar sus decisiones, y fue a partir de la metodología de ICR que comenzaron un proceso de agenciamiento para implementar estrategias de evaluación.

Con relación a la dimensión iterativa de la agencia, los directivos tenían como recurso sus conocimientos de la normativa, estando expectantes a la solicitud de calificar a los estudiantes, cerrar el año académico y promoverlos de curso en diciembre, en base a calificaciones. No obstante, la falta de lineamientos del ministerio y sostenedor generó una sensación de incertidumbre asociada a “temor” y “estrés”, basadas en experiencias previas negativas. Esta fue una situación muy compleja ya que, al tener una posición intermedia entre la escuela y las autoridades, los directivos estaban presionados por responder y orientar a su comunidad, pero sin contar con suficiente certeza institucional para tomar decisiones, lo que los dejaba en una especie de limbo sin poder actuar con la seguridad que les hubiese gustado tener, tal como lo explica un participante:

No sé si estemos llamados a solucionar el problema mientras no haya un lineamiento en las autoridades. Si fuera así, ya podríamos juntarnos como red a definir cómo se va a evaluar, pero no hay nada. Desde mayo que ya están preguntándose los docentes y me estresa no poder responder a mis colegas [los docentes]. (notas de campo, equipo Huidobro)

El estrés y agobio que generaba el no poder dar orientaciones claras a los docentes eran una sensación compartida en estos equipos de indagación, que los movilizó explícitamente a buscar

alternativas para su contención. La primera manifestación de la dimensión práctico-evaluativa de la agencia se enmarcó en un primer posicionamiento colectivo de hacer valer sus liderazgos formales, convenciéndose de que podían tomar decisiones autónomamente, a pesar de la falta de claridad de las autoridades locales y nacionales. Dentro del horizonte de posibilidades, en dos de los tres equipos de indagación se contempló abiertamente la posibilidad de definir ellos mismos cómo evaluar, imaginando ideas como la confección de un documento comunal con orientaciones o recuperar la experiencia de evaluación de cada unidad educativa.

...como educación pública tenemos que tomar una posición si hay ausencia de política. Podríamos mirar hacia dónde, qué creemos, decir ‘este es el tránsito que realizaremos’ (...) nosotros como directivos tenemos una postura. (notas de campo, equipo Huidobro)

A modo de evitar quedarse estancados y con una comunidad educativa esperando respuestas, una segunda decisión fue implementar proyectos de ICR que facilitaran hacer uso de la EF, ya que, desde la dimensión proyectiva, la EF es vista como una alternativa factible y viable. Igualmente, veían en ella la posibilidad de ofrecerle seguridad a los docentes, a la vez que proyectan incluirlos en la toma de decisiones sobre las líneas de trabajo que esta implementación pueda adoptar. Desde la dimensión iterativa, los directivos basan su decisión en la valoración que hacen del trabajo docente en pandemia, quienes se han tomado el desafío de la enseñanza a distancia como “una oportunidad de aprendizaje” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), contribuyendo a potenciar el trabajo colaborativo entre docentes y la cohesión de los equipos para lograrla.

Además, en todos los equipos de indagación surgieron preocupaciones por el futuro de sus escuelas y de la educación en general, proyecciones que también fueron referentes sobre la cual basar sus decisiones. Ante la incertidumbre, la EF fue una alternativa razonable no solo para resolver necesidades inmediatas, sino también a mediano plazo, tales como el retorno presencial a clases, debido al aporte que puede realizar como herramienta pedagógica para conservar el vínculo emocional del estudiante con su propio aprendizaje. En el largo plazo, los directivos valoraban la EF como herramienta coherente con una reestructuración mayor del currículum, en una sociedad que necesita repensar la interdisciplinariedad del mismo, y el reduccionismo que supone aprobar o desaprobado el aprendizaje de un estudiante, en miras a plantear una escuela distinta.

Sumado a lo anterior, los directivos de estas redes basaron su decisión de implementar la EF por algunos motivos técnicos, basados en sus experiencias previas y proyecciones futuras. Acerca de las primeras, los equipos valoraban el enfoque de proceso continuo que plantea la EF, que permite hacer un seguimiento constante del aprendizaje, evitando encontrarse con dificultades en el aprendizaje al término del proceso, cuando ya es muy difícil remediar. A decir de los directivos, “prácticas de retroalimentación que tiendan a fortalecer la motivación por aprender en nuestros estudiantes” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), y que no se basen solamente en la aprobación o reprobación de los mismos, con sus consecuentes efectos emocionales ante el fracaso.

Sobre la dimensión proyectiva, si bien varias duplas directivas declaran haber valorado la propuesta del Decreto 67 desde su promulgación, la mayor parte de ellos señala que cobró sentido de urgencia el “que la retroalimentación sea más que un eslogan aprendido, sea efectiva y eficiente, una herramienta para guiar a nuestros estudiantes en pos de su aprendizaje” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral). Además, en referencia a la dimensión práctica-evaluativa, la pandemia les dio la oportunidad de trabajar el Decreto 67 con calma y con una mayor flexibilidad, según el Equipo Huidobro, debido a la ausencia de lineamientos explícitos durante gran parte del año escolar lo que, a la larga, habría sido una oportunidad enriquecedora.

En sus discusiones, los directivos coincidían en que son múltiples los desafíos a los que se enfrentaban al intentar implementar la EF. Antes de comenzar sus proyectos de indagación, algunos directores ya se encontraban trabajando la EF en sus escuelas, y pusieron a disposición del equipo sus experiencias previas. Estas acciones iban desde la sensibilización e “instalando la conversación con docentes [sobre] la importancia de la retroalimentación formativa dentro del proceso de evaluación” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), hasta talleres de capacitación o reflexión con docentes, en los que “se conversaba qué entendían los docentes por retroalimentación formativa, se contextualizó el concepto, formas de retroalimentar y su impacto” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), e incluso se dieron ejemplos de evaluación de la priorización curricular.

En general, los directivos percibían que sus docentes se cuestionaban *cómo, en qué momento, y para qué* evaluar y retroalimentar formativamente. En consecuencia, el equipo Mistral planteó la necesidad de impulsar un primer acercamiento teórico al enfoque de EF. El equipo concluye que las creencias del profesorado respecto a la misma son relevantes (dimensión iterativa), y que solo considerándolas podrían generar un cambio en sus prácticas evaluativas. En cambio, los otros dos equipos optaron por un abordaje más práctico, analizando sus reglamentos de evaluación a la luz de la experiencia de las otras escuelas de la red, e implementando estrategias de seguimiento del aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, la red fue un “espacio para compartir las dificultades respecto a la EF y luego al cambio que hizo el ministerio de pedir evaluaciones con calificación” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral).

Por otro lado, independiente del proyecto en el que hayan participado, los directivos parecen haber logrado distintos grados de apropiación de la política de EF. En un nivel inicial, algunos directivos señalan haber aprendido “que hay diferentes tipos de retroalimentación, algunas centradas en la tarea, en el proceso, en la autorregulación o en la persona” (reflexión personal, Equipo Mistral), lo cual refiere a una dimensión conceptual de la evaluación. Un número importante de duplas directivas, en cambio, se apropiaron con mayor profundidad de esta política de evaluación, y en algunos casos, no sólo ellos, sino también su cuerpo docente. Un directivo explica que:

El trabajo colaborativo [en red] permitió guiar algunos de los temas de reflexión con los docentes y en particular respecto a la retroalimentación, evaluación y desarrollo de habilidades y cómo de manera colaborativa podíamos trabajar dichos procesos en este nuevo escenario, considerando nuestra realidad como Comunidad de Aprendizaje. (reflexión personal, directivo Equipo Mistral)

Entre las proyecciones que autónomamente se planteaban como institución educativa, algunos directivos contemplaban la realización de “talleres de reflexión entre docentes, para consensuar acciones específicas” (reflexión personal, directivo Equipo Huidobro), y hay quienes ya los habrían realizado. Entre estos últimos, al menos tres duplas directivas afirman haber despertado el interés de sus docentes por continuar con el trabajo de la red, y en particular, con seguir implementando la EF en sus escuelas. Ellos mencionan que los docentes “se notan dispuestos a tomar acuerdos e introducir cambios que paulatinamente responderán al nuevo paradigma de evaluación” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), o que han potenciado “el interés profesional del equipo de profesores en profundizar en las formas concretas en que impulsamos la retroalimentación en las clases virtuales, llevando a cabo incluso estudios de casos al respecto, por departamentos de asignaturas” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral). Así, en estas experiencias se hace patente el agenciamiento de algunos docentes, producto del agenciamiento de sus directivos en red.

En suma, la evidencia es clara en mostrar que el trabajo en proyectos de ICR permitió a los directivos participantes, e incluso algunas comunidades educativas, dar sentido a la política de EF, o bien, reforzar el sentido que ya se le había otorgado, no sólo como oportunidad para enfrentar el contexto de pandemia, sino también para proyectar su trabajo luego de ella.

Valoración y Utilidad de la Indagación Colaborativa en Red

Todas las duplas directivas valoraron la ICR por diversas razones. En primer lugar, una porción de ellos afirmó haber tenido una serie de aprendizajes actitudinales, los cuales se expresaban en una “valoración de la mirada común en una realidad de comunidades diversas”. Las duplas directivas valoraban la ICR por presentarse como una oportunidad para contar con experiencias de otros directivos, que sirven como referente para canalizar el trabajo al interior de sus comunidades educativas. Estos referentes, a diferencia de los mandatos oficiales, son percibidos como un par cercano, con el cual se pueden identificar. Como lo plantea un equipo de indagación, “las problemáticas son similares en los establecimientos, pero las realidades diferentes” (bitácora, Equipo Mistral).

Los directivos participantes de estos equipos de indagación precisan haber obtenido dos tipos de referentes. Por un lado, se encontraban las distintas concepciones, conocimientos y argumentos que ha logrado construir cada escuela, lo cual les ha permitido “ampliar la mirada” y tener una “mayor claridad” respecto a cómo abordar la EF. Y, por otro lado, “se conocen técnicas que otras escuelas utilizan para tratar la temática” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral). Cabe destacar que en uno de los equipos de indagación fueron los mismos docentes quienes pudieron “compartir y conocer experiencias de trabajo con otros establecimientos, y permitió considerar las estrategias exitosas que se compartieron para ser replicadas” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral).

Desde luego, contar con referentes de otras escuelas no hubiera sido posible sin la generosidad, reciprocidad y colaboración de quienes ya habían implementado alguna iniciativa en relación con las temáticas que cada equipo abordó. Una de las duplas directivas valoraba:

[haber] compartido los talleres de capacitación realizados a sus docentes, respecto de los conceptos y ejemplos de priorización curricular y del proceso de evaluación para el aprendizaje, con foco en la retroalimentación, con el objetivo de generar propósitos y lineamientos comunes y compartidos para llevar a cabo ambas prácticas implementadas. (reflexión personal, directivo Equipo Mistral)

No obstante, el alto sentido de corresponsabilidad desarrollado incentivó a quienes no tenían experiencias previas a buscar formas de estar a la altura de la discusión técnica que daba su equipo. Como señala un directivo del equipo Huidobro, “hubo que formarse y explicar bien tanto los aspectos teóricos como metodológicos” (bitácora, Equipo Huidobro). Igualmente, el compartir las acciones ya implementadas en la propia escuela no supone un beneficio solamente para quienes reciben esa experiencia, sino para los mismos equipos que la comparten. Un directivo explica:

He aprendido que es necesario compartir los detalles de la implementación entre las diferentes escuelas que componen el grupo, de esta forma podemos ir haciendo los ajustes necesarios en función de cómo los otros resolvieron algunas dificultades que compartimos y/o, la reciprocidad de información nos permite adelantarnos y evitar algún inconveniente futuro. (reflexión personal, directivo Equipo Mistral)

Por otro lado, algunas duplas valoraban la ICR *per se*, por su capacidad “para generar lineamientos comunes en las comunidades educativas, lo que permitiría tener una visión compartida respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral). Estos lineamientos comunes eran vistos por otra dupla directiva como una “misión compartida para el aprendizaje”, que la comunidad educativa debiera conocer. Otra dupla directiva valoraba la ICR puesto que permitió “crear una evaluación diagnóstica y luego aplicar diversas estrategias para apoyar a los estudiantes que presentan dificultades para abordar los procesos pedagógicos desde el

hogar” (reflexión personal, directivo Equipo Mistral), resaltando, una vez más, el valor agregado que supone este dispositivo en tiempos de pandemia.

Finalmente, todos los equipos de indagación han identificado utilidades prácticas producto de su participación en proyectos de ICR, resaltando principalmente que esta metodología de trabajo les proveyó evidencia como sustento para delinear acciones futuras de mejoramiento. En la bitácora del equipo Huidobro, los directivos sostienen que “por primera vez se ha dado la oportunidad de trabajar bien el Decreto 67 de EF, con una mayor flexibilidad acogiendo las circunstancias de cada momento”. A continuación, se describen los proyectos ICR que cada equipo implementó en torno a la EF.

El Equipo Neruda aspiraba a acompañar a los docentes para el diseño e implementación de estrategias de EF, pero como paso previo para brindar este acompañamiento, optaron por aplicar un cuestionario para conocer qué entendían sus docentes por prácticas de retroalimentación formativa, y también para conocer cuáles utilizaban con mayor frecuencia, considerando como principio base que lo sustancialmente diferente de la EF es la retroalimentación a los estudiantes.

Los principales resultados del cuestionario arrojaron que un alto porcentaje de los docentes tenían una vaga idea conceptual de lo que es la retroalimentación formativa. No obstante, al seleccionar desde un listado aquellas prácticas de retroalimentación que más frecuentemente utilizaban, tendían a escoger de tipologías más vinculadas a la retroalimentación formativa. El equipo concluye que, posiblemente, muchos docentes hayan desarrollado estas prácticas en base a su experiencia profesional, buscando mayores niveles de efectividad, sin conocer sus fundamentos técnicos ni teóricos.

En cuanto al Equipo Mistral, su desafío de trabajo fue fomentar la EF a partir de indicadores concretos de logro. Para ello, indagaron en las estrategias que habían desarrollado las escuelas para abordar los procesos evaluativos durante el 2020, encontrando que lo central había sido la adaptación de los reglamentos de evaluación. Teniendo estos reglamentos como base de la implementación de las EF, los analizaron y compararon identificando los ajustes realizados y sus elementos comunes.

El análisis comparativo de los reglamentos arrojó que las escuelas habían introducido la noción de que la calificación final debería dejar de ser lo más importante, siendo necesario incorporar otras formas de evaluación. Resaltaron el componente de contención emocional que la EF debe tener y advirtieron sobre la necesidad de cambiar el modelo de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, el equipo concluye que la EF supone un cambio cultural de educar a distintos agentes (padres, estudiantes, docentes y asistentes de la educación) respecto a la importancia de no centrarse solo en la calificación.

Finalmente, el Equipo Huidobro trabajó dos desafíos: (1) cómo abarcar y acortar la brecha de acceso al aprendizaje de sus estudiantes, producto de la pandemia, y (2) cómo evaluar los aprendizajes y proyectar el retorno presencial. Para abordarlos, comenzaron realizando una encuesta que identificara las habilidades docentes que facilitan la transición entre niveles educativos e identificar habilidades interdisciplinarias. Luego, realizaron un taller con docentes, educadoras de párvulos, jefes UTP y directores de los cinco establecimientos, con el objetivo de compartir experiencias y percepciones en relación a las habilidades cognitivas que los estudiantes deben tener desarrolladas al iniciar un ciclo curricular. Complementariamente, se levantó información respecto a cómo evaluar las habilidades de los estudiantes. Las escuelas identificaron las metodologías que estaban utilizando para llevar el registro y seguimiento de los aprendizajes, tales como los tickets de salida (donde cada estudiante responde con sus propias palabras una pregunta sobre el objetivo visto en clases).

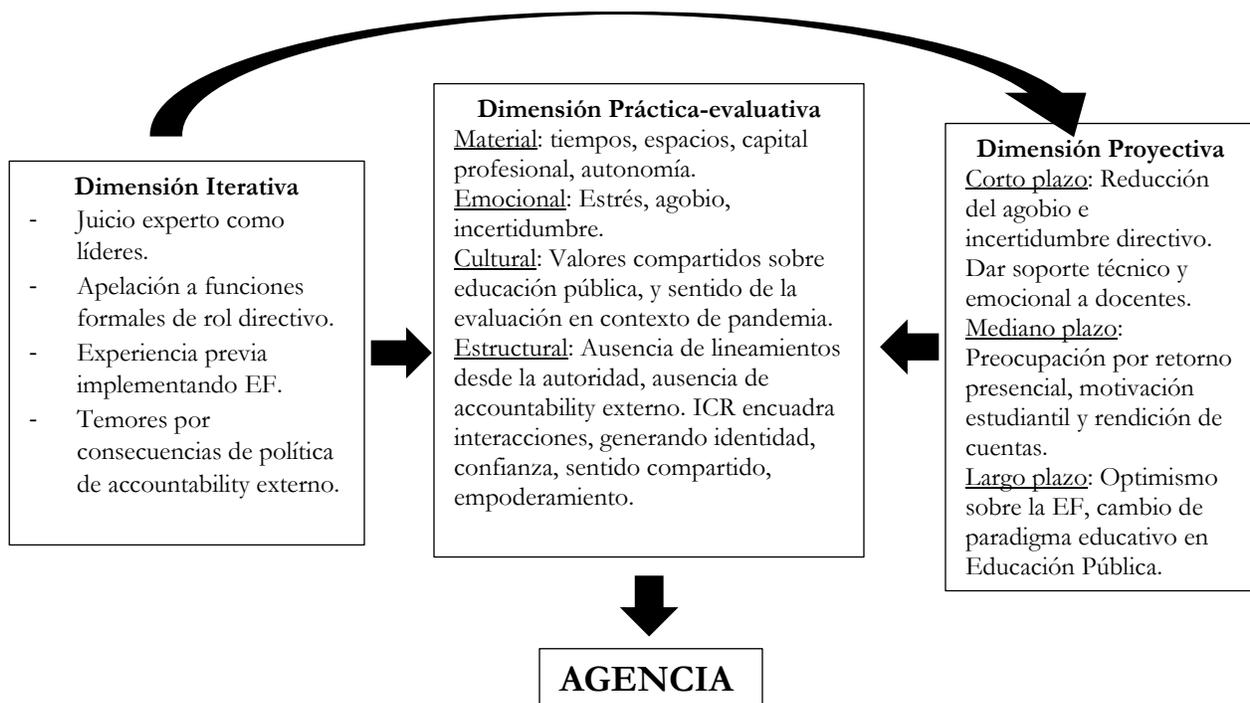
Discusión

Tal como ha documentado la literatura (Ambiado et al., 2018; Bellei et al., 2014; Mizrahi-Shtelman, 2021), los líderes educativos integrantes de las redes estudiadas filtraban activamente lo que consideraban útil para sus comunidades educativas, balanceando las presiones que perciben desde ellas y sus autoridades nacionales y locales, generando coherencia entre ambos niveles (Fullan, 2017). Por un lado, cada equipo de ICR buscó la coherencia de la política con las escuelas de la red implementando un proyecto de ICR específico que las aunara. Y, por otro lado, cada dupla directivo-UTP hizo un ajuste entre la propuesta de trabajo del equipo de ICR en que participaba y el estado inicial de su escuela, lo que gravitó en distintos niveles de apropiación de la política de EF.

Sin embargo, hacer estos balances no fue un proceso sencillo. Dados los altos niveles de incertidumbre y dinamismo de la situación de la pandemia, muchos de estos directivos se encontraban inmovilizados, a la espera de indicaciones u orientaciones claras de la autoridad. El ejercicio de su agencia en red fue facilitado por una serie de condiciones que les permitieron hacer una evaluación racional y emocional del contexto nacional, territorial, su rol y de sus propias escuelas. En el modelo de triada cordal de la agencia (Priestley et al., 2015), los aspectos cognitivos y racionales representan son centrales, incluyendo lo emocional principalmente en la dimensión proyectiva. No obstante, la evidencia analizada muestra que la emocionalidad presente en los directivos se expresa no solo en una expectativa futura, sino también en vivencias del pasado, y, desde luego, la situación actual que los moviliza a actuar. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza el proceso de agenciamiento de estos directivos para implementar la EF, construido sobre la base de Priestley et al. (2015) y enriquecido con los elementos emocionales recogidos en las distintas dimensiones.

Figura 1

Síntesis de Moduladores de la Agencia



Fuente: Elaboración propia a partir de esquema base de Priestley et al. (2015).

La evidencia muestra elementos de la dimensión iterativa que influyeron en el accionar de estos equipos en torno a la EF. En primer lugar, en estos directivos se gatillaron emociones de angustia y temor, que tienen base no solo en la incertidumbre ante la pandemia y falta de lineamientos de las autoridades locales y nacionales, sino también en una historia previa de amenazas de consecuencias personales y para sus escuelas, ya que la política evaluativa predominante había sido la implementación de evaluaciones estandarizadas ligadas a consecuencias (Reimers, 2022).

Los directivos temían equivocarse y ser sancionados al errar en sus decisiones, pero a la vez tenían la seguridad de que debían actuar, pues también podían ser sancionados por dejar de cumplir alguna obligación que pudiera ser evidente para la autoridad, como no contar con calificaciones y criterios de promoción de los estudiantes, o bien, por no rendir de manera adecuada en las pruebas estandarizadas nacionales de ser aplicadas como se hacía regularmente. Otra fuente de presión era el malestar docente ante la incertidumbre respecto de cómo evaluar. En un primer momento, estas emociones fueron paralizantes para estos directivos, etapa que fue superada colectivamente cuando se alentaron entre ellos a hacer valer su rol formal de líderes de acuerdo con la normativa e identificando a otras escuelas en la misma situación que ellos, lo que constituye una segunda fuente iterativa del proceso de agenciamiento.

Con esta base establecida, estos directivos hicieron uso de sus conocimientos y experiencias previas para juzgar si la manera en que estaban evaluando a los estudiantes hasta antes de la pandemia era funcional al contexto actual, concluyendo que requerían buscar alternativas que permitieran un monitoreo de los aprendizajes sobre la marcha para retroalimentar y ajustar las prácticas de enseñanza. Dentro de sus conocimientos previos, la EF surgió como una opción plausible que algunos de ellos ya habían explorado o al menos valorado desde que se promulgó el Decreto 67. Así, quienes habían tenido alguna experiencia intentando implementar la EF, la pusieron a disposición de sus equipos de indagación.

En la dimensión proyectiva, se destacan deseos de corto plazo de reducir el agobio y estrés provocados por la situación de incertidumbre, y el transmitir seguridad a los docentes de sus escuelas sobre el camino a seguir, dándoles soporte técnico, pero también apoyo emocional y espacio para su propia toma de decisiones (Lillejord & Borte, 2020). En lo técnico, les preocupaba dar lineamientos sobre cómo calificar y promover a los estudiantes. En el mediano plazo, los directivos se encontraban preocupados por el retorno presencial, viendo en la EF una herramienta que se puede utilizar en modalidades presenciales, a distancia o mixta, y que les facilitaría mantener motivados a los estudiantes con su aprendizaje. Por último, en el largo plazo, aparecen proyecciones más bien optimistas, en las cuales los directivos veían la EF al servicio de un cambio mayor de paradigma educativo, coherente con la reestructuración del currículum, que apunte hacia su interdisciplinariedad y deje en el pasado el reduccionismo que implica el trabajo en torno a la calificación, especialmente en un contexto de educación pública.

Por último, en la dimensión práctico evaluativa es donde se ponen en juego las dimensiones iterativa y proyectiva, las que en conjunto con los condicionantes en tiempo presente dan pie al ejercicio de la agencia (Priestley et al., 2015). En este caso, la demanda emergente por cómo monitorear aprendizajes a distancia llevó a estos directivos al dilema de si tomar posición o no, resolviendo no seguir esperando orientaciones externas, sino apoyarse en su propia experiencia y juicio profesional, respaldados por los demás integrantes de la red. Para ello, fueron fundamentales las condiciones materiales que permitieron la elaboración colectiva de la problemática que los estaba afectando. Entre ellas, se encuentra el contar con un sostenedor que les proveía autonomía suficiente, tiempos y espacios de trabajo seguros. Entre los recursos, también cabe mencionar que la ICR movilizó el capital profesional que aportaba cada miembro de la red, quienes valoraban los conocimientos, ideas y experiencias de sus pares, el construir vínculos colaborativos y recíprocos con ellos, y la posibilidad que esto les dio para hacer juicios y tomar decisiones profesionales

(Hargreaves & Fullan, 2012). A nivel simbólico, la ICR facilitó explicitar los valores compartidos por estos directivos, que sirvieron como orientadores de la acción, como su vocación por la educación pública y deseos de renovarla, además de una vivencia común de presión de su entorno, que varios sentían como estresante.

Dentro de esta dimensión, las dinámicas de poder y sociales cobraron gran relevancia para el agenciamiento de los directivos. Por un lado, las relaciones de poder tradicionalmente venían dadas de manera vertical, donde había una autoridad que daba un lineamiento, o una política educativa que en su estructura contempla sanciones en caso de no obtener los resultados esperados. Ante lo primero, se generó un vacío que permitió el agenciamiento de estos directivos en el contexto de la ICR. Frente a lo segundo, pese a que el Decreto 67 estaba contemplado para ser implementado en marzo de 2020, su obligatoriedad se puso en duda ante la pandemia, y aunque hubiese sido obligatorio, su implementación no implica consecuencias negativas para las escuelas, como sí lo suponen los resultados de las pruebas estandarizadas. Los directivos se apresuraron en implementar este Decreto no por su obligatoriedad ni posibles consecuencias, sino porque el proceso vivenciado mediante la ICR propició la construcción de un sentido compartido de valoración y utilidad, trasladando el foco tradicional desde la rendición de cuentas externa a una interna, desarrollándose un alto sentido de corresponsabilidad en la red (Pino-Yancovic & Ahumada, 2022).

En efecto, la ICR marca un encuadre diferente al espontáneo para las relaciones interpersonales en una red, estructurando las interacciones entre profesionales de una manera que les facilita identificar un desafío común y abordarlo de manera conjunta. El ciclo de ICR comienza con una fase de identificación de desafíos comunes y la formulación de una pregunta de indagación. En la experiencia analizada, en esta primera fase los directivos tuvieron la oportunidad de interpretar en conjunto con otros directivos el Decreto 67 (Ball, 1993), poniendo a disposición del equipo sus experiencias previas, reflexionando en conjunto sobre las dificultades que implica, pero también sus aportes. Esta reflexión consideró aspectos racionales, contextuales y emocionales, como se ha descrito en el análisis desde la perspectiva de la agencia, permitiendo a los directivos tomar conciencia de sus similitudes, lo que favoreció su identificación y análisis de todos los elementos que rodean una toma de decisiones meramente “racional”. La confianza construida gracias a la ICR facilitó que los directivos explicitaran todos los aspectos que les preocupaban, abriendo espacios para que manifestaran sus emociones, pensamientos y creencias. Esto, en suma, les permitió crear una visión compartida respecto de la enseñanza y aprendizaje que tomó como referente el Decreto 67, pero que se construyó principalmente en base a un proceso de identificación con los pares.

En la segunda fase de la ICR, las interacciones entre los participantes se caracterizaron por una fuerte reciprocidad, en la cual algunos compartieron sus experiencias previas intentando implementar el Decreto 67, recibiendo retroalimentación de parte de sus pares. Quienes no tenían experiencias previas se sentían presionados a prepararse para poder contribuir a sus equipos, lo cual indica el desarrollo de corresponsabilidad entre los miembros de la red y la presencia de accountability interno (Bellei et al., 2014). Basándose en esto, los directivos de estos equipos de indagación lograron traducir la política de evaluación contenida en el Decreto 67 (Ball, 1993), diseñando proyectos de indagación en los cuales consideraron las necesidades de sus propias comunidades educativas, y enmarcados por una visión que engloba al territorio y a la educación pública en general.

Finalmente, en la tercera fase del ciclo, los participantes analizaron los resultados de sus acciones de indagación, los socializaron con sus comunidades educativas y proyectaron posibilidades de continuidad de cada escuela, autónomamente. En este punto, es interesante mencionar que los directivos planteaban continuar el proceso involucrando con mayor profundidad a sus docentes, ya conociendo sus concepciones y también teniendo en cuenta los diferentes grados de apropiación de la política logradas en cada uno de los proyectos. Esto se condice con lo señalado por Lillejord y

Borte (2020), sobre la posibilidad de que el agenciamiento de los líderes facilite el ejercicio de la agencia docente de manera articulada, y con lo reportado por los equipos de indagación al evaluar sus proyectos, ya que varias duplas directivas involucraron a los docentes de sus escuelas en los proyectos de ICR, modificando sus expectativas futuras sobre cómo continuar implementando la EF.

Conclusiones

Con base en lo anterior, es posible concluir que la ICR fue una importante promotora de la apropiación de la política de EF en el contexto de pandemia, permitiendo a los directivos interpretar y traducir a sus contextos el Decreto 67, facilitando su agenciamiento. El análisis de la agencia de estos directivos permite observar la existencia de una “agencia en red” (Hadfield & Jopling, 2012), la cual emergería de experiencias pasadas comunes, proyecciones similares y una evaluación práctico-evaluativa realizada en conjunto por los miembros de las redes dentro del marco de la ICR.

De acuerdo con la experiencia chilena, las redes de mejoramiento escolar impulsadas por el Ministerio de Educación han servido para facilitar los flujos de información desde la política educativa hacia las escuelas, y a partir de este flujo las escuelas han hecho sus propios procesos de apropiación de la política, pero sin lograr involucrar activamente a cada comunidad educativa en el proceso (Ahumada et al., 2020). En contraste, la experiencia presentada muestra que la ICR puede ser una metodología útil para reforzar la interpretación y traducción de las políticas educativas no solo a nivel directivo, sino también involucrando a las comunidades educativas y para el agenciamiento proactivo de los actores, con una mirada territorial.

Sin embargo, la ICR no garantizaría por sí misma un agenciamiento proactivo (Jenkins, 2020), ya que en la experiencia analizada el juicio profesional fue que llevó a valorar positivamente el Decreto 67 fue resultado de la implementación de la ICR en un contexto específico de ausencia de presiones para rendir cuentas externamente. Tanto la ICR como el debilitamiento del foco en lo externo, facilitaron que los directivos dirimieran libremente qué elementos tomar de esa política para resolver su problemática particular. En otras palabras, la ampliación del margen de autonomía y poder decisión de los directivos, mediado por la ICR, posibilitó un ejercicio profesionalizante del rol directivo, que logró articular eficientemente una política nacional con el contexto local del territorio y cada escuela, en un contexto de alta incertidumbre.

Finalmente, este artículo aporta en el levantamiento de evidencias y teorización de la agencia en directivos y redes, tema que ha sido escasamente tratado en la literatura de mejoramiento y redes educativas de manera comprensiva. Al respecto, se requieren futuras investigaciones que profundicen más en el vínculo entre lo emocional y lo racional del ejercicio de la agencia directiva, por ejemplo, en lo referente a las reacciones emocionales que provoca la política actual de estandarización y rendición de cuentas asociada a consecuencias y su efecto en la toma de decisiones de los directivos. Por otro lado, también se requiere profundizar en la articulación de la agencia directiva con la agencia de otros actores, especialmente de los profesores, que en el caso analizado aparece de manera incipiente o como parte de las proyecciones de cada escuela.

En este sentido, este artículo alerta sobre el desafío de repensar las condiciones necesarias para involucrar y empoderar a los docentes para transformar su práctica educativa, articulando su propia agencia con la de los directivos, en miras a fortalecer su profesionalización. Esto sobre la base de que la experiencia analizada se dio en un contexto excepcional, y que, al contrario, el contexto “regular” que provee la política educativa chilena incentiva el desarrollo de culturas performativas y la toma de decisiones instrumentales a la rendición de cuentas externa.

Referencias

- Acuña, F., Contreras, P., & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Ahumada, L., Fernández, B., González, A., & Pino, M. (2020). *Aprendizaje en red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. Ril Editores.
- Ambiado, D., Carvallo, C., Correa, F. & Zúñiga, C. (2018). *Caracterización de la profundidad de las actividades de una red de mejoramiento escolar en sus establecimientos educativos: un estudio de caso*. [Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo]. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Avelar, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2368>
- Azorín, C. (2022). Redes de colaboración en educación: Aprendiendo a través de contextos internacionales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 20(3). <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.3.004>
- Ball, S. (1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (2020). *Ley 21.272. Suspende la realización de la evaluación docente, por el año 2020, debido a la pandemia mundial de covid-19*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1150383>
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- Bustos, N., De Ferrari, J., Correa, F., Zúñiga, C., & Pino-Yancovic, M. (2023). *Guía práctica para implementar la Indagación Colaborativa en Red: Aprendizajes de una red de escuelas de Latinoamérica y El Caribe*. Universidad de Chile.
- Cabalin, C., Montero, L., & Cárdenas, C. (2019). Discursos mediáticos sobre la educación: El caso de las pruebas estandarizadas en Chile. *Cuadernos.Info*, 44, 135-154. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1429>
- Campbell, P. (2020). Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 337-341. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0033>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <https://doi.org/10.1108/JPCC-03-2016-0007>
- Charteris, J., & Smardon, D. (2018). Policy enactment and leader agency: The discursive shaping of political change. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 15(1), 28-45. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v15i1.237>
- Datnow, A. (2020). The role of teachers in educational reform: A 20-year perspective. *Journal of Educational Change*, 21, 431-441. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09372-5>
- Ehren, M., Madrid, R., Romiti, S., Armstrong, P., Fisher, P., & McWhorter, D. (2021). Teaching in the COVID-19 era: Understanding the opportunities and barriers for teacher agency. *Perspectives in Education*, 39(1), 61-76.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market and accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>

- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas* (pp. 34-55). Ediciones Universidad Diego Portales.
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2018). School principals' sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1450996>
- González, Á., Fernández, M. B., Pino-Yancovic, M., & Madrid, R. (2020). Teaching in the pandemic: Reconceptualizing Chilean educators' professionalism now and for the future. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 265-272. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0043>
- Guoyuan, S. (2020). Teacher agency. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of teacher education*. Springer.
- Hadfield, M., & Jopling, M. (2012). How might better network theories support school leadership research? *School Leadership and Management*, 32(2), 109-121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2012.670115>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Ontario Principal's Council; Teachers College Press.
- Inostroza, F. (2022). Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>
- Jenkins, G. (2020). Teacher agency: the effects of active responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47, 167-181. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00334-2>
- Lillejord, S., & Borte, K. (2020). Trapped between accountability and professional leadership: School leaders and teacher evaluation. *Professional Development in Education*, 46(2), 274-291. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384>
- Mena, M., Mendez, I., Concha, C., & Gana, Y. (2018). El fortalecimiento del uso pedagógico de la evaluación en aula: avances y desafíos para la política pública. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 383-415). MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2017). *Evaluación formativa en aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17448>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2019). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción Escolar*. Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mizrahi-Shtelman, R. (2021). Role identity and sensemaking as institutional mechanisms for policy translation: The case of school principals and education reforms in Israel. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 203-221. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1638422>
- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership and Management*, 40 (2-3), 221-241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>
- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049>
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., De Ferrari, J., Correa, F., & Valenzuela, J.P. (2022). Collaborating inside and outside the school: Together overcoming COVID-19 challenges in Chile. *Journal*

- of Professional Capital and Community*, 7(4), 390-405. <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2022-0025>
- Pino-Yancovic, M., & Bruna, J. (2020). Tensiones de poder en la construcción de una comunidad de aprendizaje en red (RME 6). En L. Ahumada, M. B. Fernández, A. González y M. Pino-Yancovic (Eds), *Aprendizaje en red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. RiL Editores
- Pino-Yancovic, M., González, A., & Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Informe Técnico N° 4. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Pino-Yancovic, M., Oyarzún, G., & Salinas, I. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cadernos Cedes*, 36, 337-354. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171362>
- Priestley, M., Biesta, G. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the system: Changing education from the bottom up*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678573-15>
- Quiroga, M. & Aravena, F. (2017). Novice academic coordinators (HTPU) in Chile: Educational leadership challenges. *Perspectiva Educacional*, 56(3), 76-97.
- Reimers, F. M. (2022). *Primary and secondary education during Covid-19: Disruptions to educational opportunity during a pandemic*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-81500-4>
- Rojas, J., & Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>
- Stahlkrantz, K. (2022). Principal agency. Educational leadership at the intersection between past experiences and present environments. In N. Wahlström (Ed.), *Equity, teaching practice and the curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003218067-7>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2021). *Evaluación formativa: Una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).
- Valdivia, S., & Fernández, M.E.C. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 1-26. <https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>

Sobre los Autores

Nicole Bustos Aravena

CIAE del Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile
nicole.bustos@ciae.uchile.cl

Psicóloga y Magíster en Psicología Educativa de la Universidad de Chile. Se desempeña como investigadora de la línea de mejoramiento escolar del Centro de Investigación Avanzada en Educación, del Instituto de Educación, Universidad de Chile, participando de proyectos que buscan movilizar el mejoramiento educativo.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5644-0054>

Mauricio Pino-Yancovic

CIAE del Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile
mauricio.pino@ciae.uchile.cl

PhD en Políticas Educativas de la Universidad de Illinois Urbana-Champaign. Profesor Asistente del Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Universidad de Chile. Investigador Asociado Centro de Investigación Avanzada en Educación. Su trabajo académico se enfoca en fortalecer la educación pública para la realización plena del derecho a la educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4340-7519>

Catalina Zúñiga Fuentealba

CIAE del Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile
catalina.zuniga@ciae.uchile.cl

Psicóloga de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Se desempeña en proyectos de investigación del CIAE del Instituto de Educación, Universidad de Chile relacionados con el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades de indagación con líderes escolares en redes de mejoramiento. También es encargada de Convivencia en una Escuela Especial de Lenguaje. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1230-0142>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 31 Número 127

28 de noviembre 2023

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa_aape.
