

La Capacidad Diferenciada de Absorción de Conocimiento de Diez Escuelas Públicas Chilenas

Differentiated Knowledge Absorption Capacity of Ten Chilean Public Schools

José Weinstein ^{1,*}, Javiera Peña Fredes ¹, Lorena Ramírez ¹, Miguel Órdenes ¹, Fabián Barrera ² y Daniela Cornejo ¹

¹ Universidad Diego Portales, Chile

² Universidad de los Andes, Chile

DESCRIPTORES:

Capacidad de absorción
Mejora escolar
Escuela pública
Asistencia técnica
Aprendizaje organizacional

RESUMEN:

El artículo aborda los factores que inciden en que distintas escuelas públicas chilenas tengan una diferente capacidad de absorción para asimilar nuevo conocimiento proveniente de recursos externos. Se estudiaron los efectos de un proyecto de asistencia técnica impulsado por un centro universitario que buscó fortalecer la confianza relacional en diez escuelas básicas públicas de dos municipios de Chile durante 2020 y 2021. Se utilizó una metodología cualitativa, basada en entrevistas semiestructuradas y revisión documental. Un primer hallazgo consistió en que las escuelas estudiadas presentaban niveles diferenciados de absorción de conocimientos, pudiendo clasificarse en: cambios en creencias y/o competencias de directivos, desarrollo de nuevas prácticas de gestión y relación, e institucionalización de nuevas prácticas. Un segundo hallazgo fue la utilidad de contar con un dispositivo de análisis que considere las características de la escuela que absorbe, así como las del socio externo y el tipo de relación existente entre ambos durante el proyecto, dado que todos inciden en la capacidad de aprendizaje organizacional. El dispositivo, basado en uno preexistente sobre capacidad de absorción de instituciones educativas intermedias, mostró su pertinencia, pero también constató la necesidad de integrar factores como la incidencia del nivel intermedio, la cohesión interna y el liderazgo distribuido.

KEYWORDS:

Absorptive capacity
School improvement
Public schools
Technical assistance
Organizational learning

ABSTRACT:

The question that the study sought to answer is: What factors influence different public schools to have a different capacity to absorb knowledge from a school improvement project? To this end, the effects of a technical assistance project promoted by a university centre that sought to strengthen relational trust in ten public basic schools in two municipalities in Chile during the years 2020 and 2021 were studied. A qualitative methodology was used, based on semi-structured interviews and documentary review. A first finding was that the schools studied showed different levels of knowledge absorption, which could be classified into the following three: changes in beliefs and/or competencies of school leaders, development of new management and relationship practices, and institutionalisation of new practices. A second finding was the usefulness of having an analytical device that considers the characteristics of the absorbing school, as well as those of the external partner and the type of relationship between the two during the project, all factors that affect organisational learning capacity. The analytical device used, based on a pre-existing one on the absorption capacity of intermediate educational institutions, showed its relevance, but also revealed the need to integrate certain complementary factors.

CÓMO CITAR:

Weinstein, J., Peña Fredes, J., Ramírez, L., Órdenes, M., Barrera, F. y Cornejo, D. (2022). La capacidad diferenciada de absorción de conocimiento de diez escuelas públicas chilenas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(2), 99-117.
<https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.2.006>

1. Introducción

Una pregunta clásica de la mejora escolar se refiere a la variabilidad en los efectos de los distintos programas que buscan promoverla (Bellei et al., 2010; Marchant et al., 2010; Murillo, 2005). Explicar por qué las intervenciones varían ampliamente en los resultados que alcanzan en los centros escolares es una materia compleja y multidimensional. Bryk y otros (2021) escribían que “durante los últimos cincuenta años, los estudios han encontrado que muchas intervenciones pueden funcionar en algunos lugares, pero prácticamente ninguna funciona en todos” (p. 311). Por sus importantes implicaciones para las políticas educativas, distintas perspectivas han buscado identificar las condiciones y factores que subyacen a la variabilidad de los resultados en los distintos centros escolares que participan de programas de mejora (Arancibia y Chandía, 2020; López-Yáñez, 2010; Ríos y Villalobos, 2016).

En este artículo interesa analizar la variabilidad de efectos de un proyecto desde una aproximación conceptual específica: la denominada capacidad de absorción (Farrel y Coburn, 2017; Farrel et al., 2019), que analiza cómo la incorporación de conocimiento, proveniente de procesos de apoyo técnico externo, produce aprendizaje organizacional en los centros escolares. Interesa responder la siguiente pregunta: ¿Qué factores inciden en que distintas escuelas públicas tengan una diferente capacidad de absorción de un proyecto de mejora escolar? Para ello se analiza la experiencia de un proyecto de apoyo técnico impulsado por un centro universitario especializado en liderazgo y mejora que buscó promover la confianza relacional en diez escuelas básicas de Chile durante los años 2020-2021¹. El dispositivo de análisis utilizado consideró tanto las características de los centros escolares como de la institución formadora, así como de la interacción que se produce entre ambas.

Descripción del proyecto para fomentar la confianza relacional en las escuelas básicas

El proyecto tuvo como objetivo principal la generación, implementación y validación de un modelo de intervención que permitiese, a través de la identificación de una problemática a abordar por parte de las propias escuelas, fortalecer la confianza relacional, en un contexto de desventaja socioeducativa. Se desarrolló durante un año entre 2020 y 2021 en diez escuelas pertenecientes a dos municipios muy diferentes de Chile: uno rural y situado en la región del Maule (Territorio 1) y otro urbano, situado en la región Metropolitana (Territorio 2). Ambos municipios comparten que su población escolar posee una alta vulnerabilidad social, con desafíos educativos relevantes en materia de retención, convivencia escolar y aprendizaje académico y socio-emocional.

El proyecto se propuso la construcción de una metodología de desarrollo de capacidades dentro de las escuelas, que contase con la participación de los actores escolares, representados por un equipo de gestión de directivos y docentes líderes, así como de las unidades técnicas de los municipios². De hecho, profesionales de las

¹ El Proyecto fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), FONDEF ID19|10046

² En Chile, la educación pública ha sido gestionada, desde los años 80, por los municipios. Actualmente, con la implementación de la Ley 20.903, se está en un proceso de transición en que los establecimientos están siendo traspasados desde los municipios hacia nuevos entes públicos descentralizados, los Servicios Locales de Educación. Este proceso debiera culminar el año 2025 (Muñoz y Weinstein, 2019)

unidades técnicas de ambos municipios fueron capacitadas por el centro universitario para cumplir un rol de acompañamiento y/o *coaching* de las escuelas durante el proceso de implementación.

La metodología del proyecto se fundamentó en el enfoque de la resolución de problemas basado en diseño (Mintrop, 2020; Mintrop y Órdenes, 2021) y se estructuró en las etapas mostradas en el Cuadro 1.

Cuadro 1

Etapas y acciones/actividades del proyecto

	Descripción	Acciones/actividades
I	Levantamiento de necesidades y desafíos de confianza relacional que confrontan las escuelas	Aplicación instrumento de medición cuantitativo sobre confianza relacional en las escuelas (director/a, docentes, estudiantes y apoderados) y entrega informes a escuelas
II	Formación de líderes intermedios sobre conceptos base y metodología del proyecto	Talleres grupales por territorio con el fin de constituir a los líderes intermedios en coaches de las escuelas en el proceso Instancias formativas complementarias el año 2021, para realizar ejercicios de metacognición, retroalimentación y repaso de los contenidos abordados
III	Formación de equipos de gestión de las distintas escuelas (directivos y docentes líderes) en temas de confianza	Talleres grupales Sesiones de coaching específicas para cada equipo escolar, dirigidas por líderes intermedios y/o universidad
IV	Formación de equipos de gestión de las distintas escuelas participantes en materias de indagación apreciativa y activación de agencia del equipo de tarea	Entrega de protocolos detallados que permitan realizar las actividades, relacionales en cada unidad escolar
V	Formación de equipos de gestión de las distintas escuelas participantes en metodología de resolución de problemas	Talleres para abordar las fases de la metodología: levantamiento de necesidades, definición del problema de práctica, diseño de solución, e implementación y monitoreo. Sesiones de coaching individual en caso de ser requerido

El proyecto consideró el apoyo permanente de las estrategias y acciones que se implementaban en los centros escolares. El equipo profesional del centro universitario realizó un monitoreo sistemático de los avances y dificultades que iba experimentando cada equipo de gestión durante el proceso. Adicionalmente, se dispuso un sistema de seguimiento del avance del proyecto, que aplicaba, al finalizar cada actividad, encuestas de satisfacción a los participantes.

Debido a la situación de pandemia existente, con sus consiguientes restricciones a las actividades presenciales en los centros escolares, todas las actividades se efectuaron de manera virtual, utilizando la plataforma ZOOM.

2. Revisión de literatura

2.1. Capacidad de absorción y aprendizaje organizacional

El aprendizaje organizacional ha sido identificado como un factor clave en el logro de la eficacia y se ha vinculado tanto con la capacidad de las organizaciones para integrar

información interna y externa en sus decisiones con el fin de alcanzar determinados objetivos como con la posibilidad de desarrollar procesos de cambio tendientes a la mejora (Fernández de Morgado y Álvarez, 2007). En contextos educativos, el aprendizaje organizacional se ha entendido como un proceso que posibilita la innovación y el mejoramiento de la enseñanza (Collinson y Cook, 2013; López et al., 2012).

Para describir un tipo particular de aprendizaje organizacional, se ha acuñado el concepto de capacidad de absorción (Cohen y Levinthal, 1990; Daly y Finnigan, 2010; Farrel et al., 2019; Lenart, 2014; Sun y Anderson, 2010). Esta es definida como la capacidad de una organización para asimilar nuevo conocimiento proveniente de recursos externos, modificando positivamente su funcionamiento, en términos de conocimiento colectivo, rutinas y políticas que guían las prácticas de sus miembros (Cohen y Levinthal, 1990; Daly y Finnigan, 2010; Farrel et al., 2019). Farrel y Coburn (2017) han enfatizado que se debe transformar el conocimiento adquirido para volverlo aplicable y útil para la organización. Zahra y George (2002) han propuesto que la capacidad de absorción es dinámica e implica cuatro momentos:

- Adquisición: capacidad de la organización para identificar, valorar y recopilar conocimiento externo que es relevante para su contexto.
- Asimilación: rutinas y procesos que permiten a la organización analizar, procesar y comprender el conocimiento externo.
- Transformación: capacidad de la organización para desarrollar y redefinir sus rutinas y prácticas, combinando el conocimiento existente con el nuevo
- Aplicación: capacidad de la organización para redefinir, extender e influenciar las competencias existentes, creando nuevas, incorporando el conocimiento adquirido y transformado.

2.2. Tres elementos claves del proceso

Farrel y Corburn (2017) en su estudio de programas de asistencia técnica a distritos escolares en USA, plantean que el proceso puede ser diseccionado en torno a tres elementos centrales: una organización escolar que absorbe, un socio externo (universidad u organismo técnico especializado) que facilita los nuevos conocimientos, y la interacción que se produce entre ambos actores.

Características de la organización escolar

La literatura especializada ha señalado algunas características principales de la organización que facilitan su proceso de absorción (Arancibia y Chandía, 2020; Farrell y Coburn, 2017; Farrell et al., 2019; Ríos y Villalobos, 2016). Una primera condición es contar con un cúmulo de conocimientos previos sobre el tema en particular que le permita reconocer y hacer uso de los nuevos conocimientos (Cohen y Levinthal, 1990).

Una segunda es que existan canales, formales e informales, que posibiliten que el nuevo conocimiento se disemine al interior de la organización y que sea debidamente socializado entre quienes deberían emplearlo (Coburn y Penuel, 2016; Daly y Finnigan, 2010).

Una tercera refiere al tipo de liderazgo directivo de la organización. Se ha acuñado el concepto de liderazgo de conocimiento estratégico (*strategic knowledge leadership*) para describir la capacidad de los directivos para identificar las necesidades de conocimiento

requeridas, así como para realizar su búsqueda y su movilización dentro de la organización (Volberda et al., 2010).

Por último, la organización debe disponer de los recursos suficientes para asociarse con un socio externo y participar de un proceso de transformación interno. Estos recursos, como el tiempo de dedicación requerido, suelen ser escasamente estimados y provistos en el mundo educativo (Farrel y Coburn, 2017).

Características del socio externo

En cuanto al socio externo, una primera característica es el tipo de conocimiento que aporta a la organización (Farrel y Coburn, 2017), en lo referente a su pertinencia, conexión con los conocimientos preexistentes y especialmente su aplicabilidad (Bellei et al., 2010).

Una segunda refiere a la flexibilidad para adaptarse a la realidad de la organización escolar en términos de los contenidos y metodología planteados, en función de las oportunidades, limitaciones y requerimientos existentes.

Finalmente, está la característica de afinidad en términos de normas y modos de trabajar entre organización escolar y socio externo, que requieren ser compatibles, evitando la incompreensión, desconfianza o incluso el choque cultural entre los participantes de ambas instituciones.

Relación de intercambio e interacción

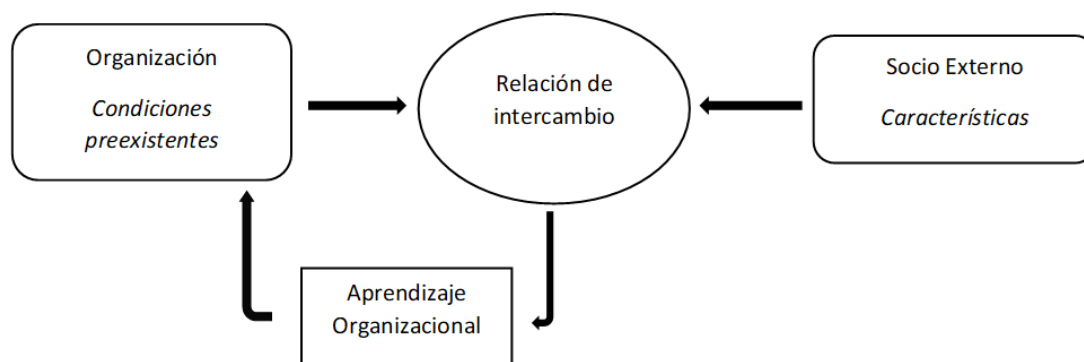
El proceso de absorción está condicionado por el tipo de relación que se establece entre la organización escolar y el socio externo.

Una primera característica es que las rutinas de trabajo inter-organizacionales – es decir, las modalidades recurrentes de relación que se establecen entre ambos actores (Farrel et al., 2019)- deben servir al proceso de absorción. Las organizaciones escolares absorben más conocimientos cuando están involucradas en el diseño, son parte plena de la implementación y co-monitorean el avance del trabajo conjunto con el socio externo (Coburn y Penuel, 2016; Bellei et al, 2010).

Una segunda es cómo se estructura el trabajo en conjunto. Así convendría partir de los problemas y potencialidades reales de la organización escolar (Bellei et al, 2010), avanzando progresivamente en su análisis causal y el diseño de soluciones, integrando el conocimiento existente en teorías de acción pertinentes y haciendo ciclos de avance sucesivos que permitan evaluar los cambios en curso (Mintrop, 2016; Mintrop y Órdenes, 2021).

Por último, debe considerarse la incidencia de la dimensión informal de la relación entre ambas partes, en que es clave el desarrollo de una amplia confianza mutua. Esta confianza interpersonal puede enriquecerse a partir de interacciones repetidas en el tiempo, que ayudan a superar el desafío del desconocimiento mutuo o las posibles diferencias socio-culturales (Kolleck, 2021).

La siguiente figura, adaptada de Farrel y Coburn (2017), sintetiza el proceso de absorción descrito:

Figura 1**Proceso de capacidad de absorción**

Nota. Elaboración propia a partir de conceptualización de Farrel y Coburn (2017)

3. Método

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. El estudio consideró el universo de escuelas que formaron parte del proyecto y se llevó a cabo, luego de 4 meses de finalizado el proyecto, entre noviembre de 2021 y enero de 2022. Se emplearon como técnicas de investigación tanto la entrevista semiestructurada como la revisión documental.

La entrevista semiestructurada (Flick, 2004) o focalizada (Valles, 1997) es un tipo de entrevista que opera mediante un enfoque semidirigido, que permite al entrevistador introducir ciertos tópicos que abarquen lo que se busca investigar. Se llevaron a cabo entrevistas individuales a directivos de las escuelas (entre uno y tres por establecimiento de acuerdo con su disponibilidad); a un grupo de líderes intermedios; y a dos profesionales del centro universitario. Las entrevistas abordaron los siguientes temas:

- Visión y caracterización general de las escuelas y el liderazgo escolar
- Experiencias previas en proyectos similares
- Percepciones y opiniones respecto al tema de intervención
- Postura inicial frente al proyecto: motivaciones y expectativas para participar
- Ejecución del proyecto: facilitadores y obstaculizadores; actividades y acciones destacadas y a mejorar; aprendizajes; opiniones respecto a líderes intermedios y asesores externos
- Evaluación general del proyecto

Las entrevistas fueron realizadas por dos investigadores que no formaron parte de la implementación del proyecto y se estableció un compromiso con los participantes (consentimiento informado) respecto al resguardo de su anonimato. Las entrevistas fueron llevadas a cabo a través de la plataforma de videoconferencia Zoom y tuvieron una duración promedio de 60 minutos cada una de ellas. Los participantes firmaron un consentimiento informado en que se autorizaba la grabación de las entrevistas y el anonimato de las mismas.

Como puede apreciarse en el Cuadro 2, participaron en las entrevistas 32 personas, entre directivos de las escuelas, profesionales de las unidades técnicas intermedias de ambos municipios y profesionales del centro universitario.

Cuadro 2***Participantes del estudio***

Escuela	Directivos	Unidades técnicas intermedias	Universidad
<i>Territorio 1</i>			
Escuela 1	2		
Escuela 2	2		
Escuela 3	2	6	
Escuela 4	2		
Escuela 5	3		
			2
<i>Territorio 2</i>			
Escuela 6	2		
Escuela 7	1		
Escuela 8	1	4	
Escuela 9	2		
Escuela 10	2		

Adicionalmente, se llevó a cabo una revisión documental, que incluyó el análisis de los informes finales elaborados por cada escuela, en que ocho de las diez escuelas participantes contaban con este producto final, así como de documentos institucionales relevantes de los centros educativos (el Proyecto Educativo Institucional, Reglamentos de Convivencia Escolar, etc.).

Análisis de la información

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas, siendo analizadas a través de la técnica de análisis de contenido (Denzin y Lincoln, 1998; Krippendorff, 2004), para lo cual se empleó el software Nvivo.

El análisis se llevó a cabo en dos etapas. La primera etapa contempló un análisis de contenido por escuela, para lo cual se establecieron un conjunto de códigos de referencia compartidos y probados de manera independiente entre los investigadores, que respondían a categorías planteadas por los objetivos de investigación. La segunda etapa contempló el análisis transversal de la información entre escuelas, cotejando similitudes y diferencias e indagando en particular en las dimensiones y características relativas a la capacidad de absorción. En este análisis se integró también lo analizado en términos más generales del proyecto.

Consideraciones éticas

El diseño de la investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad patrocinante y cada entrevistado aprobó su participación a través de consentimientos informados.

4. Resultados

El análisis realizado permitió distinguir tres resultados principales: la existencia de diferentes niveles de absorción de conocimientos por parte de las organizaciones escolares; la identificación de condiciones y factores de la organización escolar que favorecen la absorción; y la caracterización de elementos de la relación de intercambio y del rol del socio externo que apoyan la absorción.

4.1. Capacidad de absorción: niveles diferenciados

La capacidad de absorción de las escuelas presenta variaciones respecto al ámbito impactado, su profundidad y su sostenibilidad. En este sentido, se identificó un continuo de tres niveles de absorción respecto del conocimiento externo, existiendo una escuela entre las diez participantes en que no se logró ni una adhesión al primer nivel.

Cambios en creencias y/o competencias directivas

Un primer nivel de absorción se vincula a los cambios que se observan en directivos de las escuelas en términos de sus creencias y competencias en áreas vinculadas al proyecto, lo que remite a las dimensiones de adquisición y asimilación en la capacidad de absorción (Zahra y George, 2002). En nueve escuelas es posible observar aprendizajes a este nivel con variaciones en su profundidad y alcance.

Un primer aspecto observado en todos los casos se refiere a la incorporación y apropiación en el discurso de los participantes del proyecto, especialmente directivos, de conceptos generales, tales como “confianza relacional”, “escucha activa” e “indagación apreciativa”. Vinculado a lo anterior, en una parte importante de las escuelas se observa un reconocimiento discursivo de la importancia del tema de intervención: la confianza relacional. No es solo la incorporación de determinado lenguaje, sino también el valor de sus contenidos lo que es destacado como un aprendizaje del proyecto.

En la medida en que se fueron desarrollando las sesiones nos permitió reflexionar en la importancia del tema en nuestro quehacer diario en las diferentes áreas de funcionamiento y relaciones en la escuela. (...) Como escuela y profes también teníamos que ver que no era solo culpa de los apoderados. Nos llevó a reflexionar a lo que hacemos pero también a lo que no hacemos. (Directiva, Escuela 3)

En algunas escuelas, el proyecto permitió asumir una actitud de reflexión respecto de las propias creencias y competencias tanto respecto del rol de lo relacional y la confianza como a la forma en que se promueve en la práctica.

Yo creo que aprendí a mirar un problema, pero considerándome yo ser parte del problema, soy yo un actor clave de la solución de este problema, soy un factor de cambio. También el trabajo colaborativo todos somos parte del problema, pero también podemos ser parte de la solución... la importancia de abrirse a las opiniones del resto. Esto lo relevo bastante como aprendizaje. (Directiva, Escuela 3)

Desarrollo de nuevas prácticas de gestión y relación

Un segundo nivel de aprendizaje del proyecto se refiere al impacto en términos del desarrollo de nuevas prácticas y rutinas al interior de las comunidades educativas, lo que fue observado en siete de las escuelas participantes. Este nivel alude a lo que la literatura sobre capacidad de absorción ha entendido como la dimensión de transformación, en que el conocimiento externo es recogido y reinterpretado por las organizaciones (Zahra y George, 2002). En las escuelas que alcanzaron este nivel de aprendizaje se observa un cambio tanto en el uso de estrategias y herramientas específicas para abordar problemáticas puntuales levantadas en el marco del proyecto, como en el desarrollo de nuevas prácticas de gestión institucional de los establecimientos y de las relaciones al interior de las comunidades escolares.

En términos de gestión institucional, en algunas escuelas se llevaron a cabo cambios en la conformación de los equipos de gestión, incorporando nuevos actores para

promover una mayor comunicación, participación y representatividad en la toma de decisiones.

En reunión de gestión realizada recientemente pudimos observar que se ha notado un orden y mejoramiento en la utilización de los canales de información que se poseen en el establecimiento. Por consiguiente, ha traído notables mejoras en aspectos de eficacia, comunicación oportuna, y en la confianza y relaciones existente entre funcionarios. (Informe Final, Escuela 1)

En algunos casos se reorganizaron las instancias de trabajo conjunto entre los docentes, con el fin de fomentar su participación, optimizando los tiempos y avanzando hacia la conformación de espacios de mayor colaboración docente.

Les damos responsabilidades a los profesores para iniciar los consejos, rotamos durante el semestre y se hacen cargo de la bitácora docente, de poder generar una actividad de motivación y reflexión para poder hacerlo participativo. (Directiva, Escuela 4)

Además, fue posible observar la apropiación e incorporación de la metodología propuesta por el proyecto con el fin de anticiparse a conflictos o problemas.

El proyecto nos permitió ordenarnos. Considerar las etapas para abordar una problemática (levantamiento de necesidades, análisis) Considerar las etapas: Levantamiento de necesidades, análisis, planificación o diseño de la solución (impulsores cambio, actores, frecuencia, entre otros) (Informe Final, Escuela 3)

Por último, parte de las escuelas también evidenciaron prácticas y cambios positivos a nivel relacional, tanto por la propia dinámica del trabajo desarrollado en el marco del proyecto, como por la implementación de estrategias tendientes a mejorar la confianza, tales como la generación de espacios específicos de esparcimiento (Escuela 6) o nuevas formas de iniciar los consejos de profesores (Escuelas 2 y 4).

Como Equipo de Gestión, nos hemos consolidado, trabajando de forma más colaborativa y articulada. Hemos aprendido a conocer las especificidades de cada uno de nuestros roles, reconocer que son distintos, pero a la vez complementarios. Hemos aprendido a ser más flexibles y a tratarnos con amabilidad. (Informe final, Escuela 7)

1.3 Institucionalización de nuevas prácticas en instrumentos de gestión y organización

Un tercer nivel de aprendizaje corresponde a la institucionalización de nuevas prácticas y enfoques en instrumentos de gestión de las escuelas, lo que es posible de asimilar con el momento de aplicación de Zahra y George (2002). Este nivel de aprendizaje fue observado en cuatro de las escuelas participantes del proyecto. En estos casos ya no solo se observan cambios en ciertas prácticas, sino que se han introducido cambios en instrumentos de gestión institucionales, tales como el Plan de Mejoramiento Escolar (PME), el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Reglamento de Convivencia Escolar³.

Está integrado... por ejemplo en el ámbito del plan de gestión fue un pilar el tema de la confianza. En el PME hay un ámbito de gestión pedagógica y en este ámbito se incorporó como a través de la retroalimentación se fue acompañando desde las prácticas pedagógicas y convivencia escolar. En este ámbito se incorporó el tema de confianza relacional. (Directiva, Escuela 7)

³ Estos tres instrumentos de gestión son promovidos por las políticas educativas en Chile y cuentan con una normativa específica para su desarrollo en los establecimientos escolares. En el caso de los PME, estos tienen una duración de cuatro años, aunque se actualizan anualmente.

Este nivel de aprendizaje promueve la sostenibilidad de los cambios basados en la absorción de conocimientos y prácticas pesquisados en los dos niveles anteriormente descritos.

4.2. Condiciones de la organización que absorbe

Conocimientos previos

El nivel de conocimientos existentes respecto de la dimensión relacional dentro de las escuelas incidió en una mayor o menor disposición por parte de las escuelas a participar del proyecto, así como a su capacidad de relacionar lo propuesto con sus propios conocimientos y experiencia.

No todo el equipo de gestión al inicio estaba acostumbrado a estos temas, la formación docente no es lo socioemocional, los vínculos. Esto habría implicado que desde el director hubiese resquemor respecto a este proyecto. (Directiva, Escuela 7)

Otro elemento significativo fue la evaluación que los actores escolares realizaban de experiencias previas de asistencia técnica. Algunas escuelas que adhirieron desde el comienzo mencionaron su experiencia positiva en otros proyectos con socios externos.

Canales de diseminación del nuevo conocimiento

Un aspecto clave fue la existencia de estructuras formales de comunicación que posibilitaron, cuando estuvieron presentes, que los objetivos y conocimientos del proyecto en cada etapa fuesen eficientemente socializados. Estas estructuras se refieren tanto a instancias de trabajo conjunto de la comunidad educativa como consejos de profesores o reuniones de trabajo del equipo de gestión, como a la existencia de canales de comunicación (v.g., correos informativos institucionales).

Comunicación y cohesión entre actores de escuela

Otro factor es el tipo de vínculo existente en la escuela: un mayor nivel de cohesión, expresado en niveles altos de confianza y convivencia entre actores escolares, incidió en que los canales de comunicación tuviesen menos interferencias y se transmitieran los mensajes de forma correcta, así como que los problemas pudiesen abordarse de manera más abierta. Al revés, la baja cohesión fue un obstáculo.

Hubo conflictos en el desarrollo de algunas actividades... algunos docentes se expresaron libremente y esto generó reacción en la dirección del colegio. Por ejemplo, declararon que no se sentirían escuchados. Desde dirección se nos solicitó dar los nombres de quienes componían los grupos de docentes para identificar a las personas, sentí que estaba traicionando a los profesores... después de esto cada vez les costó más expresarse a los docentes. (Directiva, Escuela 5)

4.3. Liderazgo directivo

Las escuelas que demostraron mayor capacidad de absorción contaban con un liderazgo directivo que creía en la necesidad constante de cambio e innovación, evidenciado en su apertura a nuevos conocimientos y herramientas. Por el contrario, en las escuelas en que el proyecto tuvo mayores dificultades fue común la “resistencia al cambio” (Directiva, Escuela 5) de la dirección del establecimiento. Asimismo, resulta condicionante la mayor o menor apertura que la dirección mostraba a las críticas tanto internas como externas, lo que se enlaza con su capacidad de autocrítica.

No nos habíamos hecho conscientes de la necesidad de darle respuesta a esto, no sentíamos que era tan prioridad. Había cosas que estaban muy debilitadas,

problemas asociados a la confianza, problemáticas entre los funcionarios y esto es más evidente y real cuando a ti te entregan resultados concretos que evidencian la problemática. (Directiva, Escuela 2)

Otro elemento fue la presencia de un tipo de liderazgo no vertical, en que la opinión de docentes y otros actores escolares es consultada y escuchada. Esto facilitó la ejecución del proyecto que requería, en vinculación con la temática de la confianza relacional, de la participación abierta y activa de la comunidad escolar.

Por último, se constató la importancia de dos capacidades específicas dentro del liderazgo estratégico. Por una parte, la capacidad del equipo directivo de reconocer las oportunidades que ofrecía el proyecto para atender necesidades diagnosticadas previamente, se constituyó como un factor común entre las escuelas que tuvieron mayor adhesión al proyecto. Por ejemplo, en uno de estos establecimientos, se señaló que desde el municipio se planteaba a las escuelas la necesidad de dar mayor énfasis al trabajo colaborativo, por lo que vieron en el proyecto una oportunidad de avanzar en esta nueva directriz institucional.

Me interesó de inmediato, porque el tema de la comunicación era un aspecto débil de la escuela y afectaba la confianza. El proyecto enlazaba bien con una necesidad que nosotros teníamos en la escuela y que queríamos entrar a aprender. (Encargado de convivencia escolar, Escuela 1)

Por otra parte, los directores de escuelas con mayor adhesión, reconocieron oportunidades del proyecto para el ejercicio de su liderazgo directivo, viéndolo como una instancia para aprender a liderar, así como para estrechar lazos con la comunidad educativa.

Se destaca la disposición del director, que no lo vio como algo 'hazlo tú y vea como lo resuelve'. El director se integró en esto y participó activamente. Era una oportunidad para que lo fueran conociendo también en la escuela, porque era nuevo. (Directivo, Escuela 1)

4.4. Recursos suficientes para aprovechar el proyecto

Contar con recursos suficientes para participar adecuadamente del proyecto fue clave en escuelas con mayor adhesión. Los municipios facilitaron que los recursos fuesen puestos a disposición, priorizando su ejecución y resguardando condiciones para su implementación.

Nosotros tuvimos coaching con la señora L (jefa de educación del municipio). Se valora que una autoridad como ella se involucrase...que se diese el espacio y la prioridad para hacerlo. Contar con la señora L le dio peso al proyecto... su apoyo permitió que las jefaturas puedan destinar y gestionar tiempos. (Directiva, Escuela 7)

El recurso más relevante para la ejecución del proyecto fue el tiempo disponible. Entre las escuelas con menor adhesión, se argumentó la falta de tiempo como factor principal. Entre las con mayor adhesión, se valoró la priorización que se otorgó al proyecto, destinando y protegiendo tiempos institucionales para su ejecución.

Lo más complicado son los tiempos. Nos piden muchas cosas. Telemáticamente los profesores hacían clases hasta las 10 de la noche y eso es una recarga de trabajo. Entonces, era difícil contar con los tiempos precisos para hacer las cosas de buena manera. (Director, Escuela 2)

Otro recurso relevante fue contar con un equipo profesional suficiente para asignar responsabilidades. Entre las escuelas con mayor adhesión fue común que una o dos personas de sus equipos de gestión estuviesen a cargo de coordinar las distintas

acciones del proyecto en la escuela, y que mantuviesen un contacto directo con las personas de centro universitario y del sostenedor municipal involucradas.

4.5. Relación de intercambio y rol del socio externo

Un último ámbito refiere a la dinámica de intercambio establecida entre las escuelas y el socio externo, en la que intervinieron un conjunto de características del centro universitario que, desde el punto de vista de la escuela, facilitaron u obstaculizaron el desarrollo del proyecto, materia en que también desempeñó un rol el liderazgo intermedio del municipio.

Afinidad entre las partes: tipo de conocimiento y valores compartidos

Un primer aspecto clave fue la afinidad que las escuelas percibieron tener con lo propuesto por el socio externo, específicamente en términos del conocimiento promovido por el programa y los valores que lo fundamentaban. Entre las escuelas con mayor nivel de aprendizaje, se destaca el contenido teórico ligado al proyecto, en temáticas que consideran relevantes para su quehacer como confianza relacional o indagación apreciativa. De igual modo, se valora el conocimiento metodológico y las herramientas puestas a disposición para abordar estos temas al interior de sus comunidades. En el caso de la escuela que adhirió débilmente al proyecto, se esgrime la incompreensión de la temática y la metodología a emplear que, a juicio de sus directivos, resultaban confusas.

Habernos dado las bases teóricas, los instrumentos para trabajar en las jornadas de reflexión con los docentes y como poder precisar la necesidad que teníamos fue clave. (Directiva, Escuela 7)

No entendí el tema, porque confianza relacional no lo ligué al trabajo de búsqueda de necesidades o problemáticas en el colegio...entendí que iban a trabajar la confianza e iban a contar con herramientas para mejorar la confianza, pero...;era otra cosa! (Directiva, Escuela 10)

La afinidad estuvo dada también por el grado en que las escuelas compartían los valores y el discurso educativo del socio externo. En la escuela con débil adhesión, un obstáculo se vinculó al alto grado de disonancia entre lo promovido por el centro universitario y la expectativa de la escuela. Mientras el centro universitario promovía la autoevaluación como orientación principal, la escuela esperaba un reconocimiento inicial a sus logros académicos en las mediciones estandarizadas de logros de aprendizaje, los que, a su juicio, la distinguían positivamente de las otras escuelas del territorio. De ahí que el equipo directivo de la escuela señaló sentirse obligado a buscar problemas donde creían que, como dice una directiva (Escuela 10), “no había problemas”.

4.6. Tipo y estructura del trabajo desarrollado entre las partes

Entre las escuelas con mayor adhesión y aprendizaje, se elogia el diseño y la estructura del proyecto, puesto que, a su juicio, les permitió ordenar constantemente el trabajo a realizar. Se valora el modo en que el socio externo presentó el proyecto a las escuelas, logrando entusiasmarlas e involucrarlas.

En los colegios siempre estamos todos muy ocupados, entonces cuando llega un proyecto lo ven como una carga más, pero todo depende de cómo se plantea el proyecto... algo que aprendí es la forma en que nos plantearon el proyecto. (Directivo, Escuela 1)

En relación con las actividades y acciones formativas del proyecto, se valora que tuviesen una estructura clara y un alto nivel de preparación. Se destaca que el trabajo estuviese basado en promover la participación de las escuelas, abriendo espacios colectivos de reflexión y permitiendo tiempos de profundización sobre la confianza.

Nos convencieron los espacios que nos dieron de ir dialogando en el equipo. Siento que nos dieron espacios para reflexionar sobre la importancia y sentido de este tema. (Directiva, Escuela 3)

4.7. Flexibilidad y capacidad de adaptación del proyecto y el socio externo

Las escuelas participantes valoraron la capacidad de adaptación y flexibilidad del proyecto para ajustarse a los tiempos y necesidades de las escuelas. La naturaleza del proyecto implicó que gran parte de las acciones fuesen desarrolladas de forma autónoma por las propias escuelas, lo que facilitó que no fuese asumido como una interferencia externa, permitiéndole a las escuelas organizar internamente las acciones del proyecto. Se destaca la constante disposición y compromiso del equipo profesional del centro universitario, valorándose en palabras de un directivo entrevistado (Escuela 2) su “paciencia”, tanto en la capacidad de flexibilizar los plazos como en cuanto a explicar, cuando se requería, aspectos abordados previamente.

4.8. Importancia de la dimensión informal de la relación

El establecimiento de una relación informal y cercana entre las partes facilitó que, en las escuelas con mayor adhesión, el proyecto se desarrollase. Los directivos destacaron positivamente cualidades de los profesionales de la universidad, tales como su “disposición”, “profesionalismo”, “llegada con las personas”, “actitud de escucha” y “responsabilidad”.

La actitud de M, la forma en que él hace los relatos, el respeto que tiene por la gente, por escucharlos. Eso hizo que la gente enganchara. Él tiene una muy buena actitud y uno necesita gente así que no venga a tirar el título encima...ellos escuchaban. (Directiva, Escuela 9)

Se destaca la apertura y sistematicidad de relación que fue posible establecer, lo que permitió que, a través de mensajería o llamadas telefónicas, el socio externo contestase dudas y apoyara los avances del proyecto, facilitando las acciones y actividades a realizar.

Los monitores de la universidad eran como Pepe Grillo... porque una tiene tantas cosas que hacer... ellos estaban 'directora mire, recuerde, estamos en esta fase, ahora pasaremos a esta fase'. Hacían un monitoreo y seguimiento constante y ordenado. Esto permitía ir retomando las actividades e ir tomándole el hilo. (Directiva, Escuela 8)

4.9. Rol de los líderes intermedios: de apoyo a disrupción

Profesionales del nivel intermedio de cada territorio formaron parte del proyecto⁴. En el Territorio 1, junto con funcionarios del municipio se contó con otros de una fundación educacional con una larga tradición de asistencia técnica a escuelas del

⁴ Ver Cuadro 1 con descripción del proyecto, en que se visualiza como el equipo técnico del municipio no solo apoyó con la identificación y contacto con cada escuela, sino que se involucró en la temática, participando de las formaciones e incluso capacitándose para brindar apoyo especializados a los directivos de las escuelas.

sector. En el Territorio 2, los líderes provenían exclusivamente del municipio. Existieron diferencias en el rol que estos agentes jugaron en ambos territorios. En el Territorio 1, los líderes lograron un mayor involucramiento y las escuelas valoraron su rol facilitador para el desarrollo del proyecto. Se destacó su orientación y apoyo técnico, empujando la concreción de ciertas orientaciones generales sobre la confianza.

Los asesores son muy presentes, llaman a la escuela y preguntan constantemente el estado de avance de las metas fijadas. (...) Tengo una muy buena opinión de L e I, que ayudaban a aclarar algunos conceptos. (...) Cuando levantaron las acciones post diagnóstico, ahí se sumó un asesor del DAEM... él nos apoyó y organizó las sesiones para poder levantar este plan de trabajo...nos lideró súper bien. (Directiva, Escuela 4)

En el Territorio 2, el rol de los líderes intermedios fue menos sistemático y dependió en gran medida de la disposición y conocimientos de cada profesional. Algunas escuelas mencionan que no desempeñaron un rol importante y más bien fueron aprendiendo junto con las escuelas de los nuevos conocimientos y metodologías puestas a disposición por el socio externo. En otros casos su rol fue más logístico que práctico, ayudando a coordinar la agenda de actividades del proyecto en las escuelas con las obligaciones emanadas desde el sostenedor. En la escuela con débil adhesión se opinaba que, debido a la confusión que introducían, fueron más obstaculizadores que facilitadores en el desarrollo del proyecto.

Nos ayudaba a encontrar los horarios...a llevar la agenda de todas las acciones. Fue un apoyo en la logística... Estuvo con nosotros en todo momento, apoyándonos. (Directiva, Escuela 8)

Venía con otra mirada, entonces siento que no pudimos realizar de la mejor manera esta nueva forma de trabajar... La señora W nos conoce pero yo creo que, en esta situación, no tenía muy claro...yo creo que ella no percibió como nudo lo que nosotros estábamos percibiendo. Nos decía que a ella le costaba visualizar un nudo. Nos costó mucho y nos enredamos mucho...recibíamos distintas directrices desde los actores externos. (Directiva, Escuela 10)

5. Discusión

El dispositivo de análisis utilizado se basó principalmente en los estudios de Farrell y Coburn (2017) que estaban dirigidos a la capacidad de absorción de conocimiento por parte de distritos y no de centros escolares. Al aplicar sus categorías, ellas resultaron adaptables, con utilidad y pertinencia, para la realidad de las escuelas. No obstante, se requiere integrar dentro del dispositivo, la importante incidencia del propio nivel intermedio, representado en el caso chileno por el municipio, para el desarrollo del proceso de aprendizaje organizacional en las escuelas. El nivel intermedio cumple importantes funciones en relación con los programas de mejoramiento, facilitando, por acción u omisión, las condiciones requeridas para su desarrollo, así como para la plena participación de los directivos escolares en los mismos (Anderson, 2017; Daly y Finnigan, 2010; Honig, 2012). De ahí que justamente uno de los factores coadyuvantes para una mejor absorción del proyecto de desarrollo de la confianza relacional haya sido que las escuelas contasen con el apoyo del sostenedor municipal e incluso que hubiese líderes intermedios implicados en su implementación.

Adicionalmente, pudo constatar la necesidad de integrar al dispositivo de análisis algunos factores complementarios no considerados por Farrell y Coburn (2017). En este sentido, conviene considerar dos nuevos elementos en la organización que absorbe: (1) contar con una alta cohesión interna entre actores, favoreciendo un clima escolar favorable al aprendizaje (Arancibia y Chandía, 2020; López et al., 2012), y (2)

contar con la promoción de un liderazgo distribuido de parte de los directivos en la escuela que absorbe (Ríos y Villalobos, 2016; Bello Villablanca y López-Yáñez, 2022). A ellos se debe sumar un elemento en la organización externa: contar con las adecuadas competencias técnicas y sociales relacionadas con la temática abordada por parte del centro universitario (Bellei et al., 2010).

Por último, es imprescindible seguir avanzando en la construcción de categorías conceptuales que den adecuada cuenta de los distintos niveles de aprendizaje y cambio que la organización escolar puede alcanzar como producto de su participación en programas de mejora. La capacidad de absorción suele traducirse en cambios en procesos y rutinas, así como en resultados de distinto tipo (académicos y no-académicos, intermedios o finales, etc.), los que conviene clasificar en términos de la transformación organizacional finalmente lograda. Una pista interesante que surge de este estudio es la de visitar las cuatro categorías progresivas de Zahra y George (2002), incorporando algunos elementos adicionales. En efecto, en la categoría de “asimilación” conviene diferenciar entre las competencias adquiridas por parte de los directivos participantes del programa respecto de su adquisición por parte de la organización en su conjunto. De igual manera, en la categoría de “aplicación” conviene incorporar claramente la capacidad de institucionalización, esto es la de integrar los nuevos conocimientos adquiridos en el programa en los procesos regulares de gestión pedagógica e institucional de la escuela de manera sostenible en el tiempo.

6. Conclusiones

El estudio de la capacidad de absorción de nuevo conocimiento por parte de las diez escuelas participantes de un proyecto de fomento de la confianza relacional desarrollado en dos municipios de Chile permite llegar a dos conclusiones generales.

La primera es que la capacidad de absorción de las escuelas puede diferenciarse al menos en tres niveles progresivos, que están asociados al aprendizaje organizacional que cada centro escolar logró desarrollar durante el proceso. El primer nivel refiere a cambios en las creencias y/o competencias de los participantes de la experiencia formativa, que está presente en nueve de diez escuelas participantes. El segundo nivel se relaciona con el desarrollo de nuevas prácticas de gestión, vinculadas con los contenidos abordados por el proyecto, que es verificable en siete de las escuelas. Por último, el tercer nivel alude a la institucionalización de nuevas prácticas relacionadas con los contenidos del proyecto, la que se materializa en su incorporación en instrumentos de gestión organizacional, nivel avanzado que se alcanza en cuatro de las diez escuelas.

La segunda es que la capacidad de absorción de las escuelas puede estudiarse en base a un dispositivo de análisis que distinga al menos dos elementos principales. En primer lugar, debe considerarse las características de la escuela que aprende, siendo particularmente relevantes los conocimientos y experiencias preexistentes, los canales internos de diseminación del nuevo conocimiento, la cohesión entre los actores de la escuela, el tipo de liderazgo directivo existente y el contar con las condiciones adecuadas (v.g., tiempo) para participar del proceso. En segundo lugar, se requiere analizar las características del socio externo y el tipo de relación que establece con la escuela, en lo que resulta relevante la afinidad existente entre las partes, el tipo de trabajo desarrollado y su modo de estructuración, la capacidad de adaptarse del socio externo a la situación específica de la escuela, la relación informal que se construye

entre ambas partes, y el rol de los líderes intermedios del municipio, que se constituyen en mediadores entre el socio externo y la escuela.

El estudio realizado tuvo ciertas limitaciones que conviene puntualizar. La primera es que los resultados observados sobre la capacidad de absorción se obtuvieron con una distancia temporal reducida, de solo cuatro meses, respecto del término del proyecto. Para alcanzar una visión más completa y fidedigna de la sostenibilidad de los efectos, convendría no solo saber que se incorporaron cambios en ciertos instrumentos de gestión institucional, sino que hacer seguimiento a su real implementación por parte de la escuela en el tiempo. La segunda es que la información existente sobre los efectos del proyecto en las escuelas está dada por los propios actores participantes (directivos escolares, líderes intermedios, profesionales del Centro de Formación), no existiendo una contrastación con otros indicadores de gestión institucional, tales como encuestas de clima escolar o mediciones de la calidad educativa. La situación de pandemia hizo que la recolección de este tipo de información sobre los procesos y resultados de las escuelas se interrumpiera, restringiéndose el contar con una visión más completa de los efectos del proyecto.

Con todo, sería conveniente continuar desarrollando, sistematizando y comparando estudios sobre la capacidad diferenciada de absorción de conocimiento de parte de centros escolares de Chile e Iberoamérica, de manera que los proyectos tendientes a la mejora educativa cuenten cada vez con una mayor base de evidencia empírica para su diseño e implementación. Ello se traduciría en que tanto las autoridades educativas como las instituciones de asistencia técnica y las propias escuelas puedan, cada una en su nivel de actuación, ir aprendiendo a mejorar de manera más acelerada (Bryk et al., 2021). El uso recursivo de un dispositivo de análisis semejante al empleado en este estudio posibilitará ir construyendo una herramienta de análisis cada vez más robusta en su validez, pertinencia y confiabilidad. Así, con sistematicidad y acumulación progresiva de conocimiento, la caja negra de la variabilidad de los efectos puede y debe ir siendo, poco a poco, iluminada.

Referencias

- Anderson, M. (2017). Transformational leadership in education: A review of existing literature. *International Social Science Review*, 93(1), 1-13.
- Arancibia, R. y Chandía, E. (2020). Estilo de liderazgo del director y clima escolar en un establecimiento educacional al implementar un programa externo de intervención: Validación de instrumento. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 25-38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200025>
- Bellei, C., Osses, A. y Valenzuela, J. P. (2010). *Asistencia técnica educativa. De la intuición a la evidencia*. Editorial Ocho libros.
- Bello Villablanca, J. R. y López-Yáñez, J. (2022). Distribución del liderazgo y éxito escolar: análisis de redes sociales en escuelas chilenas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 11-27. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.001>
- Bryk, A., Gomez, L., Grunow, A. y LeMahieu, P. (2021). *Aprendiendo a mejorar: Seis principios para el mejoramiento continuo en educación*. Fundación Educacional Oportunidad.
- Coburn, C.E. y Penuel, W.R. (2016). Research–practice partnerships in education: Outcomes, dynamics, and open questions. *Educational researcher*, 45(1), 48-54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- Cohen, W. M. y Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative science quarterly*, 35(1), 128-152. <https://doi.org/10.2307/2393553>
- Collinson, V. y Cook, T. F. (2013). Organizational learning: Leading innovations. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 1(1) 69-98. <https://doi.org/10.4471/ijelm.2013.03>

- Daly, A. J. y Finnigan, K. S. (2010). A bridge between worlds: Understanding network structure to understand change strategy. *Journal of Educational Change*, 11(2), 111-138.
<https://doi.org/10.1007/s10833-009-9102-5>
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *Collecting and interpreting qualitative material*. Sage.
- Farrell, C. C. y Coburn, C. E. (2017). Absorptive capacity: A conceptual framework for understanding district central office learning. *Journal of Educational Change*, 18(2), 135-159.
<https://doi.org/10.1007/s10833-016-9291-7>
- Farrell, C. C., Coburn, C. E. y Chong, S. (2019). Under what conditions do school districts learn from external partners? The role of absorptive capacity. *American Educational Research Journal*, 56(3), 955-994. <https://doi.org/10.3102/0002831218808219>
- Fernández, N. y Álvarez, G. (2007). ¿Cómo se encuentran las instituciones de educación superior Venezolanas con relación al resto del mundo en cuanto al aprendizaje organizacional se refiere? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 190-209.
- Finnigan, K. S. y Daly, A. J. (2012). Mind the gap: Organizational learning and improvement in an underperforming urban system. *American Journal of Education*, 119(1), 41-71.
<https://doi.org/10.1086/667700>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Honig, M. I. (2012). District central office leadership as teaching: How central office administrators support principals' development as instructional leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. <https://doi.org/10.1177/0013161X12443258>
- Kolleck, N. (2021). Trust in cross-sector alliances: Towards a theory of relational trust in multi-professional education networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 1-21.
<https://doi.org/10.1177/17411432211043876>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lenart, R. (2014). Operationalization of absorptive capacity. *International Journal of Contemporary Management*, 13(3), 86-98.
- López-Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 9-28.
- López, V., Ahumada, L. y Olivares, R. (2012). Escala de medición del aprendizaje organizacional en centros escolares. *Psicothema*, 24(2), 323-329.
- Marchant, J. P., Salin, A. y Williams, J. (2009). Experiencias de intervención institucional en escuelas vulnerables en Latinoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 7(3), 153-170.
- Mintrop, R. (2020). *Design-based school improvement: A practical guide for education leaders*. Harvard Education Press.
- Mintrop, R. y Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. LOM.
- Murillo, F. J. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-12.
- Ríos, D. y Villalobos, P. (2016). Mejora educativa a partir de asesoría externa: El complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200018>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(1), 83-103.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Sun, P. Y. y Anderson, M. H. (2010). An examination of the relationship between absorptive capacity and organizational learning, and a proposed integration. *International Journal of Management Reviews*, 12(2), 130-150. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2008.00256.x>

- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Volberda, H. W., Foss, N. J. y Lyles, M. A. (2010). Perspective-absorbing the concept of absorptive capacity: How to realize its potential in the organization field. *Organization Science*, 21(4), 931-951. <https://doi.org/10.1287/orsc.1090.0503>
- Zahra, S. A. y George, G. (2002). Absorptive capacity: A review, reconceptualization, and extension. *Academy of Management Review*, 27(2), 185-203. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.6587995>

Breve CV de los autores

José Weinstein

Sociólogo de la Universidad de Chile y Doctor en Sociología de la Université Catholique de Louvain (Belguim). Actualmente es director del Programa de Liderazgo Escolar de la Universidad Diego Portales, donde es Profesor Titular. Tiene una vasta experiencia en el servicio público, habiendo sido Subsecretario de Educación, primer Ministro de Cultura del país, tras la creación del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, consejero del Consejo Nacional de Educación. Cuenta con más de 50 publicaciones en libros y revistas en las temáticas de educación, juventud, cultura y pobreza. Su trabajo reciente se ha enfocado en gran medida en el desarrollo del liderazgo escolar, la confianza relacional y el mejoramiento de escuelas vulnerables. Email: jose.weinstein@udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4193-4550>

Javiera Peña Fredes

Socióloga de la Universidad de Chile y Master in Friedens- und Konfliktforschung, de Philipps-Universität Marburg. Investigadora con experiencia en investigación social cualitativa y cuantitativa y en evaluación de programas sociales y políticas públicas. También se ha desempeñado como consultora en organismos internacionales como CEPAL y UNESCO. Ha participado, dirigido y coordinado estudios en educación sobre mejoramiento escolar, liderazgo educativo, conflictos socioeducativos y confianza relacional en establecimientos escolares. Email: javiera.magdalena@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9384-2412>

Lorena Ramírez

Trabajadora Social y MBA de la Pontificia Universidad Católica de Chile, actualmente se desempeña como Gerenta del Centro de Políticas comparadas en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales. Sus intereses y experiencia han estado vinculados al ámbito educativo, participando en distintos proyectos educativos relacionados con temáticas de asistencia técnica a establecimientos educacionales y de liderazgo educativo. Email: lorena.ramirez@udp.cl

Miguel Órdenes

Sociólogo de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster y Doctor en Educación de la Universidad de California-Berkeley, Estados Unidos. Su investigación se centra en temas de mejora escolar poniendo especial atención a la motivación y compromiso docente en la tensión entre políticas educativas, constelaciones valórico-normativas y pobreza extrema. Su interés está en las dinámicas de gestión y cambio organizacional poniendo en el centro la psicología social de grupos y las variables que posibilitan o limitan el aprendizaje de los adultos como base para el cambio organizacional. Además, es experto en la aplicación de los principios del diseño para movilizar la mejora de las organizaciones educativas. Su docencia se centra en la motivación y compromiso docente, aprendizaje adulto y mejora escolar basada en diseño. Email: miguel.ordenes@mail.udp.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1778-5038>

Fabián Barrera

Profesor asistente ordinario de Psicología Educacional y Metodología de la Investigación en la Escuela de Psicología de la Universidad de los Andes (Chile). Director del Laboratorio de Innovación en Psicología y Educación en esta misma Universidad. Desarrolló su investigación post-doctoral en el College for Interdisciplinary Educational Research (Alemania), y su PhD en Educación en el Institute of Education, University College London. Es Magíster en Psicología Educacional por la Pontificia Universidad Católica de Chile y Psicólogo por la Universidad de Chile. Sus áreas de interés incluyen la forma en que las experiencias de aprendizaje y desarrollo docente afectan la calidad de la instrucción y el aprendizaje de los estudiantes en diferentes niveles educativos, las políticas educativas y las innovaciones en la preparación de docentes y líderes, y los diseños de evaluación de impacto y las comparaciones cuantitativas internacionales a gran escala para la reforma del sistema escolar con base en evidencia. Email: fbarrera@uandes.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3452-4932>

Daniela Cornejo

Socióloga de la Universidad de Chile y Master en Sociología Jurídico Penal de la Universidad de Barcelona. Se ha dedicado a temáticas de derechos humanos, género y educación. Actualmente trabaja como profesional de Monitoreo y Seguimiento de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile. Email: daniela.a.cornejodiaz@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7830-8457>