

El desarrollo profesional a través de redes de aprendizaje docente: revisión de los factores clave y análisis de una experiencia

Sara Escuin López

Universitat Autònoma de Barcelona

David Duran Gisbert

Universitat Autònoma de Barcelona

Recibido: 13.10.22 – **Aceptado:** 12.12.22

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi5850486>

Resumen

El desarrollo profesional a través de redes de aprendizaje docente: revisión de los factores clave y análisis de una experiencia

La complejidad del contexto actual supone un conjunto de retos que los sistemas educativos deben ser capaces de afrontar para garantizar su calidad. El desarrollo profesional mediante el trabajo en red se presenta como una iniciativa prometedora que facilita la co-construcción de conocimiento entre docentes de diferentes centros educativos con la intención de alcanzar objetivos de mejora y calidad educativa. Las investigaciones más recientes sostienen que implementar una red de aprendizaje docente es desafiante y requiere contemplar muchas variables, entre ellas, el apoyo de las administraciones. Por ello el propósito de este trabajo es aportar conocimiento sobre una de las carencias de la investigación actual: el análisis y la descripción de los factores que facilitan el aprendizaje docente en red. Se realiza una revisión sistemática de experiencias de trabajo en red y se identifican los factores que hacen posible su éxito para, finalmente, utilizarlos como herramienta de análisis de la Xarxa de Competències, una red de aprendizaje docente promovida por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. El análisis permite fundamentar con evidencias de la investigación las acciones que se llevan a cabo y plantear líneas de desarrollo para su sostenibilidad.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; colaboración docente; aprendizaje entre iguales; trabajo en red

Abstract

Professional development through teacher learning networks: a review of key factors and a field experience analysis

The complexity of the current context imposes a set of challenges that education systems shall face to guarantee their quality. Professional development through networking is a promising initiative that enables the collaborative co-construction of knowledge between teachers from different schools with the aim to achieve educational quality and improvement objectives. Recent research has proved that implementing a teacher learning network is challenging and requires many variables to be considered, including support from administrations. Therefore, the purpose of this work is to provide knowledge about one of the gaps identified in current research: the analysis and description of factors that enables learning in teacher networks. A systematic review of networking experiences is carried out to identify the factors that make it successful. Then, the factors identified are used to analyse the Xarxa de Competències (Competences Network, in Catalan), which is a teacher learning network promoted by the Catalan

Department of Education. This analysis allows to gather evidence from the research on the actions that Xarxa de Competències are developing and to draw lines of progress to continue working on its sustainability.

Keywords: professional development; teacher collaboration; peer learning; networking

Introducción

Equipos de investigación, personal educativo y políticas educativas inciden, desde hace más de dos décadas, en la necesidad de adaptar el sistema educativo al siglo XXI (Darling-Hammond et al., 2019). Estamos en un contexto caracterizado por la rápida distribución del conocimiento y la información, la globalización de la educación y el uso de herramientas digitales que acompañan al aprendizaje (Tulowitzki, 2020).

La complejidad del contexto ha dado lugar a nuevos retos para la escolarización, demasiado grandes para que un centro educativo los aborde de forma aislada y para que pueda ofrecer oportunidades de aprendizaje profesional, enriqueciéndose solo con los recursos del propio centro (Stoll et al., 2012).

De esta forma, los modelos de desarrollo profesional basados en la colaboración y la investigación son una alternativa prometedora que anima al profesorado a co-construir nuevos conocimientos y alcanzar objetivos en forma de mejora educativa (Schnellert y Butler, 2020). El potencial de estos modelos se evidencia, aún más, cuando se articulan en forma de redes que fomentan la colaboración entre docentes de diferentes centros educativos, a lo largo del tiempo y con socios externos (Stoll et al., 2012). De esta manera, las limitaciones que pueden encontrar internamente pueden mejorarse complementando los esfuerzos a través de la cooperación entre centros (Ainscow, 2016).

La expansión de las redes como estrategia de cambio ha ido más rápido que la evidencia de su efectividad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Por esta razón, todavía queda mucho por aprender de los procesos colaborativos en las mismas (Prenger et al., 2021); del impacto en la comunidad, en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Muijs et al., 2010); de los sistemas y condiciones a tener en cuenta para diseñar una red (Azorín y Muijs, 2018; Chapman y Hadfield, 2010).

Por eso, este trabajo busca identificar cuáles son las condiciones que señala la literatura que conducen a una red educativa a desarrollarse con éxito, con el fin de poder analizar las prácticas crecientes. Además, se analizan dichas condiciones sobre una red promovida en Cataluña desde hace 20 años.

Desarrollo profesional docente en un escenario colaborativo.

Es notable el consenso existente en señalar la eficacia y la calidad del profesorado como el factor más importante para el aprendizaje de los estudiantes y el afrontamiento de la complejidad del sistema educativo (Darling-Hammond et al., 2019; OCDE, 2020). En

las últimas décadas, se han impulsado numerosas iniciativas con el propósito de ofrecer al profesorado oportunidades de desarrollo profesional (Vescio et al., 2008).

El desarrollo profesional docente puede entenderse como experiencias de aprendizaje naturales o planificadas que benefician a individuos, grupos o al centro y contribuyen a la mejora de la calidad educativa (Day, 1999).

Los resultados del último informe TALIS (OCDE, 2020) muestran que las actividades de desarrollo profesional que tienen un mayor impacto implican una colaboración entre docentes basada en el aprendizaje entre iguales, un profundo nivel de cooperación y un alto grado de interdependencia. En estas interacciones el profesorado toma un rol activo y aprende a transformar sus espacios repensando conjuntamente su propia práctica (Duran, 2019), de forma guiada y organizada (Esteve y Carandell, 2011).

La colaboración, además, promueve la validación de los conocimientos situados de las experiencias del profesorado y la co-construcción de conocimiento a partir de la reflexión crítica con otros (Vescio et al., 2008), sobre los resultados de la investigación (Jackson y Temperley, 2007), superando los modelos transmisivos de formación.

Los centros educativos pueden integrar procesos de desarrollo profesional colaborativo en su funcionamiento para implementar y mantener las innovaciones, pero los recursos del centro, considerados de forma aislada, pueden ser insuficientes. Según Jackson y Temperley (2007), si estas oportunidades se llevan a cabo dentro del centro y, además, son el punto de partida para co-construir entre docentes de diferentes centros, los beneficios se multiplican. En concreto, la secuencia de co-construcciónse amplía a través de cuatro procesos de aprendizaje: (1) *aprender del otro*: las diferencias individuales y la diversidad se utilizan para compartir experiencias y conocimientos; (2) *aprender con el otro*: el profesorado aprende conjuntamente, co-construye y da sentido al aprendizaje; (3) *aprender en nombre de los demás*: el aprendizaje entre docentes de diferentes centros y transferencia de aprendizaje que se produce con los individuos del propio centro; y (4) *metaaprendizaje*: el profesorado aprende sobre los procesos de su propio aprendizaje.

El trabajo en red.

Disponemos, pues, de algunas evidencias que llevan a considerar la colaboración y el aprendizaje entre docentes de diferentes centros como un catalizador potente para el cambio educativo (Ainscow, 2016; Azorín, 2022). Es comprensible que las prácticas colaborativas que van en esta línea y tienen como objetivo elevar los niveles de calidad, equidad y eficiencia se hayan convertido en un elemento central de la política gubernamental de muchos sistemas educativos (Comisión Europea, 2018; OCDE, 2020).

La forma más prometedora de articular estas prácticas es a través del *networking* o, en nuestro contexto, *trabajo en red*. Un espacio fértil para desarrollar la innovación y hacer posible la investigación de la propia práctica docente y de la de los demás

(Chapman y Hadfield, 2010). Más específicamente, una red es un grupo o sistema de personas y organizaciones interconectadas, cuyos propósitos incluyen mejorar el aprendizaje (Hadfield et al., 2006).

En el campo de la investigación, empiezan a abundar estudios sobre *school networks*, *cross-school collaboration*, *educational networks*, *networked improvement communities*, *school federations*, *networked learning communities*, *professional learning networks*, entre otras. Aunque tienen en común conectar docentes para promover su aprendizaje y conducir a la mejora educativa en sus respectivos centros educativos, cada una de estas denominaciones tiene sus particularidades y, en cada contexto, suele tomar formas diferentes. Además, hay que tener en cuenta que el trabajo en red es una práctica emergente y rica, con una gran cantidad de posibilidades, que hace difícil tener una definición consensuada (Muijs et al., 2010).

Las redes de aprendizaje docente.

Con el fin de dar cabida a la diversidad de prácticas y evitar perder la riqueza que ofrecen, en este trabajo se contemplarán, no por el término que utilicen, sino por los procesos que las caracterizan.

Así, se conciben las redes de aprendizaje docente como espacios de colaboración constituidos con un propósito formativo o de desarrollo profesional que involucran a diferentes centros educativos presentes en un territorio, generando oportunidades de aprendizaje entre iguales a partir del intercambio y el uso de los propios conocimientos y de otros miembros a través de procesos de reflexión, investigación colaborativa interna y co-construcción de conocimiento, con un objetivo común de mejora educativa. Los miembros que participan en la red son el vínculo entre los centros y la red, convirtiéndose así en el elemento clave que conecta y expande los procesos de aprendizaje en ambos espacios.

Xarxa de Competències.

La Xarxa de Competències[1] es una iniciativa del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, dentro del plan de formación permanente, reconocida como programa de innovación (Hernández et al., 2019). Esta propuesta, promovida desde hace 21 años (Segura y Ojuel, 2021), se basa en el aprendizaje entre iguales y en red y tiene el objetivo de acompañar a los centros educativos a convertirse en organizaciones que aprenden y autorregulan colectivamente su propio proceso de aprendizaje. La Xarxa de Competències promueve la construcción guiada de un conocimiento pedagógico fundamentado y basado en la propia práctica, que ayude a los equipos docentes a tomar decisiones para lograr mejoras en el aprendizaje del alumnado (Hernández et al., 2019).

En el curso 2020-2021, han participado 602 centros educativos organizados en 15 redes territoriales y más de 8000 docentes implicados de forma directa, acompañados por 75 técnicos del Departament (Xarxa de Competències Bàsiques, 2020a).

Para formar parte de la Xarxa de Competències, en cada uno de los centros participantes debe constituirse voluntariamente un equipo de trabajo, denominado equipo impulsor, con la voluntad de formarse entre iguales y reflexionar sobre la práctica docente, para generar conocimiento común y colaborar para el enriquecimiento colectivo (Ojuel y Segura, 2016). Este equipo es considerado el motor de la transformación dentro del centro y está coordinado por dos personas. Estas dos personas, agrupadas en la red territorial a la que pertenecen, participan en las sesiones formativas donde se promueven las prácticas de colaboración (Hernández, 2021) y de creación de conocimiento compartido (Esteve et al., 2018). En paralelo a estas sesiones, coordinan activamente el equipo impulsor y crean espacios de debate pedagógico en el centro (Ojuel y Segura, 2018).

Con estos antecedentes, este trabajo plantea de forma específica a) realizar una revisión sistemática sobre las redes de aprendizaje docente, b) identificar y describir los factores clave para el éxito de una red de aprendizaje docente y c) analizar los factores clave en la Xarxa de Competències. Se espera que los resultados obtenidos permitan identificar acciones que vayan en beneficio de la sostenibilidad de la Xarxa de Competències.

Método.

La revisión de la literatura se ha realizado en el mes de marzo de 2021 en Web of Science. Las palabras clave y operadores booleanos utilizados fueron [*school and "professional development" and collaboration and teacher and (network or networking or networks)*] or [*"professional learning network" or "professional learning networks"*] or [*"cross-school collaboration"*] or [*"networked learning community" or "networked learning communities"*] or [*"school federation" or "school federations"*]. En la búsqueda de una investigación cualitativa, la delimitación de la muestra responde a criterios de inclusión y exclusión estrechamente relacionados con la definición aquí elaborada de redes de aprendizaje docente. Sobre los criterios de inclusión, se seleccionaron aquellos artículos en inglés y español revisados por pares y publicados entre 2012-2021, pues anteriormente las publicaciones son escasas. En cuanto al contenido, los artículos seleccionados debían exponer resultados sobre la evaluación de prácticas de aprendizaje docente en red que promovieran la construcción conjunta y colaborativa de conocimiento. Las experiencias debían tener el propósito de desarrollo profesional docente centrado en la mejora de las prácticas educativas. Por último, los participantes debían ser docentes de educación primaria y/o secundaria y debía existir una cierta formalidad en cuanto a estructura, actividades e interacciones.

Respecto a los criterios de exclusión, se descartaron los estudios que evaluaban redes con una participación exclusiva de docentes de una determinada disciplina, o bien solo miembros del equipo directivo. También, aquellas prácticas entre menos de tres centros educativos y en las que el profesorado participa sin una vinculación con el centro educativo.

A partir de la selecció de las fechas de publicaci3n y el tipo de referencia, se obtuvieron 146 estudios. De estos, se descartaron los que no proporcionan un an3lisis de los factores (n=35); la interacci3n no se basa en la construcci3n conjunta de conocimiento entre docentes de 3 o m3s centros (n=24); red con intereses tem3ticos (n=17); situada en un escenario de educaci3n superior (n=6); enmarcada en un escenario virtual y mayormente informal (n=26); no participan docentes (n=15); idioma (n=8) y el tema no est3 relacionado con la educaci3n (n=3). Finalmente, este trabajo consider3 12 estudios para el an3lisis. Respecto a la identificaci3n de los factores clave de 3xito, tras analizar a fondo los 12 estudios, ambos autores identificaron por separado y luego discutieron hasta llegar al consenso las caracter3sticas de 3xito, que fueron ordenadas por frecuencia.

Finalmente, para el an3lisis de la pr3ctica de la Xarxa de Compet3ncies, se revisaron los documentos disponibles (art3culos y documentos de trabajo) y se presenciaron reuniones de trabajo de todos los niveles de la red, a trav3s de un pr3cticum de investigaci3n de un semestre.

Resultados

Revisi3n sistem3tica.

En este apartado se presentan los 12 estudios analizados, explicando brevemente el contexto, el objetivo de la red y las caracter3sticas de la muestra de cada uno.

Dos estudios se sitúan en Canad3 (Sanford et al., 2019; Schnellert y Butler, 2020). El primero se centra la red *Link-to-Practice* [estudio 4][2], una *professional learning network* (PLN) de 7 centros educativos que pretende ofrecer oportunidades de aprendizaje al profesorado. El segundo [1], una PLN de 5 escuelas que da apoyo a las necesidades de alfabetizaci3n del alumnado en las aulas inclusivas.

El estudio situado en Irlanda (Clarke et al., 2020) se centra en la *Standing Conference on Teacher Education North and South* [2], una red de 24 escuelas que fomenta la cooperaci3n entre dos territorios del pa3s, para la mejora de la formaci3n del profesorado.

Cuatro estudios analizan experiencias del Reino Unido. Chapman et al. (2016) estudian la red *School Improvement Partnership Programme* [12] formada por 8 centros y que tiene el objetivo de mejorar las experiencias y resultados del alumnado en entornos desfavorecidos. Brown (2017) analiza la *Chestnut CE Learning Federation* [11], una red de 3 escuelas basada en la colaboraci3n, para desarrollar nuevas pr3cticas de evaluaci3n. Posteriormente, Brown y Flood (2020) estudian la red *New Forest Research Learning Network* [8] formada por 55 escuelas que trabaja para introducir nuevas pr3cticas basadas en la investigaci3n. Finalmente, Brown et al. (2021) se centran en la *Hampshire Research Learning Network* [3], una red de 5 escuelas que tiene el mismo prop3sito que la anterior.

En Suecia se sitúa una experiencia (Schildkamp et al., 2018) en la que participan 13 escuelas en una PLN [5] con la intención de recoger datos de la práctica para tomar decisiones de mejora educativa.

En el contexto holandés, De Vries y Prenger (2018) se centran en una red de 23 PLN [6] que pretende mejorar las actitudes pedagógicas del profesorado. Prenger et al. (2021) analizan la misma red, pero con otra muestra y otros objetivos, obteniendo así resultados distintos [7].

Sinnema et al. (2020) sitúan su estudio en la Comunidad de Aprendizaje *Kāuhi Ako* [9] de Nueva Zelanda, formada por 1761 escuelas cuyo propósito es mejorar las prácticas educativas estatales.

Finalmente, en España, se encuentra el estudio de Sales et al. (2017), que analiza un espacio colaborativo para el desarrollo profesional [10] formado por 15 docentes, en el que se reflexiona sobre las prácticas educativas para darles valor y mejorarlas.

Factores clave para el éxito de una red de aprendizaje docente.

Una vez realizado el análisis de los estudios se han identificado las ideas que facilitan el trabajo en red entre docentes con un propósito de construcción conjunta de conocimiento, a partir de los resultados obtenidos en dichas prácticas. Estas ideas se han agrupado en factores y se han seleccionado 10, teniendo en cuenta las contribuciones con mayores frecuencias entre los estudios de la revisión.

Cuadro 1. Factores clave (elaboración propia).

	Factor clave	n
1	Objetivos compartidos	7
2	Oportunidades de colaboración	11
3	Ciclos de investigación, experimentación y reflexión	10
4	Compartir experiencias	6
5	Confianza y vínculo	9
6	Estructura de trabajo	6
7	Tiempo y recursos	7
8	Liderazgo distribuido	7
9	Apoyo del centro educativo	7
10	Apoyo externo	7

i. Objetivos compartidos.

Las redes determinan unos objetivos que se toman como punto de partida y como referencia para desarrollar acciones para alcanzarlos. En la medida en que los miembros de la red tengan una visión compartida de la tarea y trabajen con objetivos claros y comunes, será posible la movilización de nuevas ideas, el desarrollo y comunicación de los propios objetivos y la adquisición de nuevas prácticas y conocimientos [estudios 1, 5, 8, 12]. Los objetivos comunes deben ser percibidos como alcanzables dentro del

propio centro [6] y se deben poder contextualizar a su realidad [5]. En este sentido, para no perder la visión y la dirección del trabajo, varios estudios coinciden en que el enfoque del trabajo en red debe estar en la mejora docente y escolar centrada en el aprendizaje y el rendimiento del alumnado [6, 7].

ii. Oportunitades de col·laboració.

La colaboración se entiende en los estudios como una parte esencial del trabajo en red y debe ir más allá de un simple intercambio de información y apoyos. Una colaboración profunda implica que el profesorado, además, tenga conversaciones complejas para reflexionar sobre prácticas, creencias y evidencias y articular conjuntamente objetivos, expectativas y prácticas [1, 3, 4, 6, 7]. Estas oportunidades permiten que el conocimiento surja y se convierta en un aprendizaje significativo [3, 5, 7, 9, 11].

La participación de docentes en una colaboración activa facilita la toma de decisiones y la visión compartida del proceso colectivo [2, 3, 9, 12], fortalece los lazos y puede proporcionar reflexiones más profundas sobre cómo expandir y garantizar la sostenibilidad del trabajo [5].

iii. Ciclos de investigació, experimentació y reflexió.

Estos ciclos deben ser la base de la actividad colaborativa, ya que pretenden brindar al profesorado oportunidades dentro de un marco de indagación para compartir conocimientos, tomar decisiones y reconfigurar las prácticas en los centros educativos [3]. Las oportunidades de investigación y experimentación implican acciones dirigidas a investigar sobre las propias prácticas, a planificar, innovar y experimentar otras nuevas y a recopilar y analizar datos [1, 2, 4, 11]. A estas les siguen oportunidades de reflexión sobre las evidencias recogidas de las prácticas desarrolladas para cuestionarlas y evaluar su impacto y así tomar decisiones en sus propios contextos [4, 5, 7, 11].

Si en estos ciclos también hay un seguimiento de los procesos, una observación de las prácticas y un buen acompañamiento en la toma de decisiones, se facilita que el profesorado aumente sus habilidades y sienta más confianza para reflexionar y cuestionar la propia práctica [12]. En este sentido, la formación del profesorado en competencias de investigación y sostener un enfoque flexible donde las prácticas puedan adaptarse a los contextos y se respeten los ritmos de los ciclos, permite encontrar el significado del trabajo en red en la práctica diaria [8, 10, 12].

iv. Compartir experiències.

Compartir experiencias es una herramienta de reflexión y generación de conocimiento compartido [8, 10]. Ponerlas en común y resolver los problemas presentados ayuda al profesorado a tener en cuenta los contextos y personalizar las acciones, con el fin de abordar objetivos similares de diferentes maneras [1, 10]. Compartir las propias experiencias y aprender de docentes genera reconocimiento mutuo y relaciones horizontales. Además, es una oportunidad para reflejar el trabajo, recordar el progreso y

acentuar la importància de mantenir el enfocament [4, 5, 8, 10, 11]. Aquests mateixos estudis destaquen la rellevància de compartir experiències també dins de la pròpia escola amb la part del claustre que no és participant [1].

v. *Confianza y vínculo.*

Se deben tener en cuenta las formas en que el profesorado se relaciona en el complejo proceso de colaboración. Por esta razón, la estructura de la red debe permitir crear un ambiente de empatía, apoyo mutuo, relaciones respetuosas, positivas [4] y basadas en la confianza [6, 10, 12]. Para fomentarlo, es importante incidir en el intercambio de experiencias, la cohesión grupal y el apoyo a las innovaciones [4], además de en los valores compartidos, el entendimiento mutuo, el consenso de criterios y el compromiso con la participación [2, 5, 10].

vi. *Estructura de trabajo.*

Debido a la complejidad del trabajo en red, los estudios destacan la necesidad de contar, desde el principio, con estructuras, pasos y protocolos de trabajo claros relacionados con la práctica que guíen este aprendizaje [5, 7].

Además, los estudios coinciden en que la red debe articular acciones que garanticen encuentros regulares entre docentes para permitir el trabajo colaborativo [5, 7, 8, 9, 10, 12]. En el propio trabajo de la red deben poder coexistir reuniones estructuradas, formales y pedagógicas con los espacios informales, donde el profesorado se reúne y comparte de manera más espontánea [8, 10]. La regularidad de la interacción y los encuentros cara a cara –especialmente si son al comienzo de la participación– tienen un impacto positivo en las relaciones de confianza y ayudan a compartir significados comunes [9, 12].

vii. *Tiempo y recursos.*

El tiempo y los recursos son factores clave que se relacionan con diversos aspectos del trabajo en red. El centro educativo debe movilizar los recursos necesarios para que la asistencia del profesorado a las reuniones y encuentros sea posible [4, 8, 10, 11]. Además, es relevante para la implicación del profesorado disponer de tiempo en el propio centro para llevar a cabo las acciones necesarias que requiere el trabajo colaborativo en red, como la implementación de prácticas o la recogida de resultados [8].

El tiempo también es necesario en la actividad propia de la colaboración [7]. Un buen trabajo colaborativo lleva tiempo para comprender el proceso [12], para compartir el lenguaje y las metas comunes [10, 11, 12], para aprender acciones de liderazgo y para construir vínculos entre espacios, personas y aprendizajes [4].

viii. Liderazgo distribuido.

Es importante tener un liderazgo descentralizado, democrático y distribuido que brinde oportunidades de liderazgo al profesorado [3, 4, 7]. El trabajo dentro de la red debe permitir interacciones en las que contribuir, sugerir nuevos enfoques y tomar decisiones guiadas para desarrollar roles de liderazgo [3, 4].

Asimismo, el trabajo de los equipos de los centros educativos se facilitará si hay un líder pedagógico que participe de este equipo y que asegure que todos los miembros están involucrados, que las decisiones se toman colectivamente, que se proporciona tiempo para el trabajo y que se distribuye el liderazgo [5, 6, 10]. Este líder también debe fomentar el vínculo entre los miembros para que el equipo se enriquezca profesionalmente de las oportunidades de colaboración en el centro [9].

ix. Apoyo del centro educativo.

El trabajo en el marco de la red debe permanecer como una prioridad dentro del centro educativo [3, 5, 8]. Con este fin, los estudios indican que es recomendable incluir la participación del centro educativo en la red como una actividad dentro del plan educativo del centro [5, 6, 7]. Así, el trabajo y los conocimientos surgidos en la red se posicionan cuidadosamente dentro del centro vinculados a otros procesos que se desarrollan de forma integrada y coordinada [5]. Además, se proporcionarán más opciones de sostenibilidad si se cuenta con el apoyo activo del equipo directivo y hay una cultura de aprendizaje en el centro [3, 8].

El centro educativo debe mostrar apoyo facilitando la participación del personal docente [7]. De hecho, la forma más eficiente de participación es construir dentro del centro un pequeño grupo de trabajo involucrado que aprende en beneficio del centro, escucha a la comunidad educativa y expande gradualmente el trabajo que realiza [3, 10, 12].

x. Apoyo externo.

El último factor destaca la necesidad de acompañamiento al profesorado participante a lo largo del proceso de aprendizaje [5, 6, 7, 8, 11, 12]. En los estudios, este acompañamiento recae en la universidad, los organismos regionales, los líderes experimentados o en los facilitadores. De estas figuras, se espera una relación de interdependencia y que coordinen y estructuren el trabajo [5, 7], promuevan el diálogo [6] y el liderazgo de los centros educativos [12], guíen la toma de decisiones y faciliten el acceso al conocimiento experto para contrastar modelos teóricos de una manera clara y estructurada [5, 7, 10].

Análisis de los factores clave de la Xarxa de Competències.

Tras identificar los factores clave, a continuación, se presenta la síntesis del análisis realizado sobre la Xarxa de Competències.

Objetivos compartidos.

La Xarxa de Competències determina objetivos comunes y trabaja para que cada equipo impulsor pueda contextualizarlos en la realidad de los centros educativos. El hilo conductor de los espacios de reflexión pedagógica son los objetivos y tareas comunes que se promueven en la *Hoja de Ruta* (Xarxa de Competències Bàsiques, 2020b), de forma que se estructuran reuniones con las coordinaciones de los equipos impulsores para compartir los objetivos comunes y facilitar que posteriormente cada equipo impulsor se apropie de los mismos.

Los objetivos sobre los que se trabaja no están vinculados a un proyecto educativo concreto. De hecho, se pretende influir en la acción educativa del profesorado promoviendo cambios sostenidos y reflexivos en la práctica docente, con el fin de mejorar el aprendizaje de todo el alumnado. Según los estudios, este objetivo facilita mantener una dirección clara del trabajo.

Colaboración.

La colaboración es esencial para el trabajo de la Xarxa de Competències, ya que permite planificar acciones, comunicar experiencias y estimular el conocimiento y la visión compartida del proceso. Para que esta sea posible y enriquezca a los equipos, es necesario que exista un espacio en los centros donde predomine el diálogo, la reflexión-acción y la colaboración entre docentes. La *Hoja de Ruta* comentada es una herramienta que lo facilita.

La observación entre iguales es otra práctica colaborativa desarrollada por la Xarxa de Competències. Esta práctica es un mecanismo de desarrollo profesional docente que contribuye decisivamente a la construcción de una cultura colaborativa, fortalece los vínculos y, en definitiva, permite garantizar la práctica de los cambios conceptuales que genera la formación en la Xarxa de Competències, a través de la recogida de evidencias para realizar procesos de mejora y llevarlos a la actuación docente dentro del aula (Duran et al., 2020; Corcelles et al. 2023).

Ciclos de investigación, experimentación y reflexión.

La formación en la Xarxa de Competències permite ofrecer oportunidades deliberadamente diseñadas para un aprendizaje docente que facilite tomar decisiones ajustadas a los contextos de cada centro.

El punto de partida del trabajo en la Xarxa de Competències es la activación del conocimiento profesional (Ojuel y Segura 2018). Esto incluye una profunda reflexión sobre las concepciones que tiene el profesorado sobre el contenido y las prácticas realizadas y hacia dónde quieren ir. La activación del conocimiento profesional abre el camino para contrastarlo y dialogar con el conocimiento de otras personas, otras experiencias o recursos, para planificar y experimentar acciones que permitan la recogida de datos y su posterior análisis y así incorporar y sostener cambios en la práctica (Esteve et al., 2018).

La Xarxa de Competències entente que la transformaci3n y el aprendizaje no pueden ser grupales, sin ser tambi3n individuales (Ojuel y Segura, 2016). Por eso, se promueve que dentro de los equipos impulsores se creen espacios de reflexi3n pedag3gica individual y grupal sobre la pr3ctica docente y el impacto de las evidencias recogidas, para crear un relato fundamentado y conjunto que permita tomar decisiones.

Compartir experiències.

La Xarxa de Competències sostiene que una transformaci3n, aunque tenga objetivos compartidos, se genera desde una propia historia. En l3nea con los estudios revisados, a trav3s de compartir la propia experiencia, cada equipo impulsor construye un relato propio sobre su contexto, hace visible el recorrido realizado y permite empatizar con el progreso de los otros equipos. La Xarxa de Competències no pretende fomentar unos centros educativos que modelicen pr3cticas para que los centros con menos experiencia las repliquen. Contrariamente, se realizan esfuerzos para compartir, con la intenci3n de contextualizar experiències y procesos de aprendizaje y, sobre todo, generar un contexto de reconocimiento mutuo y aprendizaje que estimule a los equipos impulsores a desafiar sus propios contextos para movilizar pr3cticas y construir conocimiento compartido.

Confianza y v3nculo.

El an3lisis tambi3n ha permitido destacar c3mo la Xarxa de Competències fomenta las relaciones de confianza y apoyo mutuo entre docentes de diferentes centros y entre el propio equipo impulsor. De esta forma, se promueve que los intercambios y los espacios conjuntos sean significativos, respetuosos y faciliten el sentimiento de pertenencia y el compromiso en la participaci3n.

Estructura de trabajo.

La estructura de trabajo en la Xarxa de Competències hace posible los espacios de intercambio y co-construcci3n e invita al profesorado a participar regularmente, tanto en la red como en el equipo impulsor, formal e informalmente. Esta estructura se elabora de forma colaborativa por el equipo t3cnico de la Xarxa de Competències, para minimizar la complejidad del proceso, anticipar oportunidades de aprendizaje y garantizar la capacidad de adaptaci3n a las diferentes trayectorias. La estructura, reflejada en la *Hoja de Ruta*, aporta propuestas, materiales e indicadores de evaluaci3n para acompa1ar el aprendizaje de los equipos.

Tiempo y recursos.

Esta misma estructura tiene en cuenta el factor de tiempo y recursos, por lo que es posible integrar el trabajo colaborativo, reunirse entre centros, as3 como requerir a los centros educativos que lo proporcionen a los equipos impulsores. El equipo t3cnico de Xarxa de Competències conoce la realidad y la demanda del d3a a d3a de los centros

educativos, por lo que intenta desplegar una estructura que facilita la participación de los equipos impulsores, a pesar de los retos diarios.

Liderazgo distribuido.

En línea con los estudios, la Xarxa de Competències promueve el liderazgo distribuido, horizontal y de corresponsabilidad. Confía a la coordinación de los equipos impulsores la función de asegurar el funcionamiento horizontal y dinamizar los procesos de co-construcción de conocimiento, asegurar oportunidades de participación de todos los miembros y promover el intercambio y el debate. La Xarxa de Competències la entiende como una pieza clave transformadora que conecta la red con el centro educativo, y viceversa. Este papel es complejo. Por este motivo, la Xarxa de Competències pretende empoderar a la coordinación de los equipos impulsores como agentes dinámicos para la reflexión pedagógica, la transferencia de conocimiento y la experimentación en un entorno de confianza.

Apoyo de la escuela.

La participación en la Xarxa de Competències requiere que en cada uno de los centros educativos que quiere participar se constituya voluntariamente un equipo impulsor. Otro requisito es que uno de los coordinadores del equipo debe ser miembro del equipo directivo. De esta manera, asegura que estructuralmente haya apoyo del centro. Sin embargo, el apoyo por parte del centro no solo debe evidenciarse de esta manera, sino que también debe traducirse en una movilización de tiempo y recursos para el trabajo de la Xarxa de Competències.

Apoyo externo.

El apoyo del equipo técnico hace posible la estructura y el funcionamiento de la Xarxa de Competències, ya que se coordinan y contextualizan acciones y asegura el acompañamiento a cada uno de los equipos impulsores.

La Xarxa de Competències también cuenta con el apoyo de un grupo experto, vinculado a diferentes universidades, que brinda acompañamiento en su funcionamiento y la oportunidad de estar en contacto con la investigación. Uno de los resultados del intercambio es que el grupo experto, en el marco de sus respectivos equipos de investigación, realiza estudios sobre aspectos muy específicos de algunas prácticas que ocurren en la Xarxa de Competències, como la observación entre iguales (Duran et al., 2020) o los efectos de la Xarxa de Competències en los centros (Hernández-Hernández, 2021).

Conclusiones

La revisión sistemática realizada pone de manifiesto que existen muchas propuestas que, bajo el término común de *trabajo en red*, se articulan demostrando la riqueza de posibilidades y, a la vez, la complejidad que representa caracterizarlas. Esta idea nos hace también pensar que hay muchas otras prácticas desarrollándose actualmente en este campo que todavía no están suficientemente documentadas, como es el caso de la Xarxa de Competències. En consecuencia, las redes de aprendizaje docente se sitúan como una práctica emergente que se está convirtiendo en sujeto de investigación, con estudios recientes en constante evolución. Aun así, ha sido posible identificar 12 estudios que cumplían los intereses de este trabajo y hacer emerger los factores que, a partir de la descripción de las respectivas prácticas, hacen posible un buen funcionamiento de las redes de aprendizaje docente.

Estos factores han sido la herramienta a partir de la cual se ha realizado un análisis descriptivo sobre la Xarxa de Competències. Este análisis permite concluir que esta red contempla todos los factores obtenidos de la revisión y que ninguno de estos es incongruente con su funcionamiento. La Xarxa de Competències crea un ecosistema para la transformación educativa que empodera a los centros educativos desde la base para que tomen decisiones autónomamente y se responsabilicen de su propia calidad docente.

El análisis también permite trazar líneas de desarrollo basadas en las evidencias dirigidas a sostener esta práctica. Una de estas líneas parece indicar que será beneficioso para la Xarxa de Competències seguir trabajando en la adaptabilidad de los objetivos comunes. En este sentido, permitir diferentes niveles de profundidad sobre los objetivos comunes facilitará que todos los equipos co-construyan sobre una misma línea y sigan con éxito los ciclos de investigación, experimentación y reflexión, sea cual sea la experiencia que el equipo impulsor tenga y la complejidad que deseen asumir del proceso de aprendizaje. La segunda línea se refiere a la coordinación de los equipos impulsores. La Xarxa de Competències contempla este rol como una pieza clave y en sus actuales acciones se encuentra reforzar su acompañamiento. Así pues, las evidencias de la literatura reafirman la importancia de poner el foco en esta figura para enriquecer la estructura de la red y los procesos de aprendizaje que se promueven.

Para acabar, si el desarrollo profesional docente forma parte del nuevo rol del profesorado, tal como sostienen los organismos internacionales (EuropeanComission, 2018; OCDE, 2020), las administraciones educativas deberán proveer a los centros y al profesorado recursos y tiempo necesarios para tomar parte de este tipo de actividades (Bolívar, 2013; Azorín, 2022). En este sentido, las políticas educativas también deberán garantizar profesionales que acompañen el proceso de aprendizaje y articulen una estructura de red basada en los principios que las investigaciones aquí recogidas apuntan.

Como limitaciones del presente trabajo, cabe señalar que la selección de los artículos analizados está supeditada a una base de datos, aunque se trata de una de las más relevantes para la comunidad. Debido a las particularidades del trabajo en red y, en consecuencia, de las palabras clave utilizadas en la revisión sistemática, posiblemente hayan quedado ocultas prácticas que hubieran resultado interesantes para este trabajo.

A pesar de ello, entendemos que la revisión efectuada ha podido identificar una serie de factores que pueden convertirse en una herramienta suficientemente eficaz para el análisis de las crecientes prácticas de aprendizaje en redes de centros. Dichos factores ofrecen guías suficientemente delimitadas para que los diferentes agentes implicados (docentes, profesionales de apoyo, inspección, administración...) puedan reconocer la necesidad de su implicación en este tipo de trabajo que ha de permitir fortalecer la capacidad de los centros a afrontar los crecientes retos educativos.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Collaboration as a strategy for promoting equity in education: possibilities and barriers. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 159-172. <https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2015-0013>
- Azorín, C. (2022). Collaborative Networking in Education: Learning Across International Contexts. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(3), 63-79.
- Azorín, C., y Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación: Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 7-27. <http://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Bolívar, M. R. (2013). Comunidades profesionales de aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(1), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie621893>
- Brown, C. (2017). Further exploring the rationality of evidence informed practice: A semiotic analysis of the perspectives of a school federation. *International Journal of Education Research*, 82, 28-39. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.001>
- Brown, C., y Flood, J. (2020). The three roles of school leaders in maximizing the impact of Professional Learning Networks: A case study from England. *International Journal of Education Research*, 99, 101516. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101516>
- Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., Mac Gregor, S., y Chinas, C. (2021). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? Exploring a case from England. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(1), 64-78. <https://doi.org/10.1108/JPC-02-2020-0010>

- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y 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>
- Chapman, C., y Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/00131881.2010.504066>
- Clarke, L., Galvin, C., Campbell, M., Cowan, P., Hall, K., Magennis, G., O'Doherty, T., Purdy, N., y Abbot, L. (2020). Assessing the value of SCOTENS as a cross-border professional learning network in. *Oxford Review of Education*, 47(1), 79-97. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1835624>
- Corcelles, M., Duran, D., Flores, M., Miquel, E. i Ribosa, J. (2023). Percepciones docentes sobre observación entre iguales: resistencias, agencia, procedimiento y objetivos de mejora. *Estudios sobre Educación*, 44. <https://doi.org/10.15581/004.44.002>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., y Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-104. <http://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. Palmer Press.
- De Vries, S., y Prenger, R. (2018). A lesson study professional learning network in secondary education. En C. Brown, y C. Poortman (Eds.), *Networks for learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (pp. 135-151). Routledge.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* 50, 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Duran, D., Corcelles, M., y Miquel, E. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: La percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación* 53, 49-61. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Esteve, O., y Carandell, Z. (2011). Fomentant la pràctica reflexiva col·lectiva en els centres educatius: cap a un nou paradigma de l'assessorament a centre. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 2, 22-35.
- Esteve, O., Hernández, F., y Sanmartí, N. (2018). La formación en red como base para la transformación. *Cuadernos de pedagogía*, 486, 50-53.
- European Commission. (2018). *Networks for learning and development across school education: Guiding principles for policy development on the use of networks in school education systems*. Education and training.
- Hadfield, M., Jopling, C., Noden, D., O'Leary., y A. Stott. (2006). *What does the*

- existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK.* National College for School Leadership.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D., & Stott, A. (2006). *What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK.* National College for School Leadership.
- Hernández, F. (2021). De la innovació com a moda a una cultura de la innovació per a la transformació de la vida dels centres. En C, Coll, y B, Albaigés (Eds.), *Anuari 2020: L'estat de l'educació a Catalunya* (pp. 403-441). Fundació Jaume Bofill.
- Hernández-Hernández, F. (coord.) (2021). *La Xarxa de Competències Bàsiques: concepcions, tensions i aportacions per a la transformació de l'Escola: sis estudis de cas.* Universitat de Barcelona. (informe interno no publicado).
- Hernández, F., Esteve, O., Sanmartí, N. y Duran, D. (2019). *Formar per transformar. La Xarxa de Competències Bàsiques, un model de professionalització docent.* Departament d'Educació. Direcció General de Currículum i Personalització.
- Jackson, D., y Temperley, J. (2007). From Professional Learning Community to Networked Learning Community. En L. Stoll, y K. Seashore-Louis (Eds.), *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 45-62). Open University Press.
- Muijs, D., West, M., y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- OCDE (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- Ojuel, M., y Segura, F. (2016). Centres i docents que aprenen treballant en xarxa. Com l'avaluació formativa traspasa el llindar de l'aula. *Perspectiva escolar*, 390, 21-29.
- Ojuel, M., y Segura, F. (2018). Una experiencia de formación entre iguales para el desarrollo profesional docente y la transformación de los centros. *Cuadernos de pedagogía*, 486, 54-59.
- Prenger, R., Poortman, C., y Handelzalts, A. (2021). Professional learning networks: from teacher learning to school improvement? *Journal of Educational Change*, 22, 13-52. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09383-2>
- Rincón-Gallardo, S., y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Sales, A., Moliner, L., y Amat, A. (2016). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership & Management*, 34(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>

- Sanford, K., Hopper, T., Robertson, K., Bell, D., Collyer, V., y Lancaster, L. (2019). Sustainable Leadership Supporting Educational Transformation. *In Education*, 25(2), 3-22. <https://doi.org/10.37119/ojs2019.v25i2.433>
- Schildkamp, K., Nehez, J., y Blossing, U. (2018). From data to learning a data team Professional Learning Network. En C. Brown y C. Poortman (Eds.), *Networks for learning. Effective Collaboration for Teacher, School and System Improvement* (pp. 75-91). Routledge.
- Schnellert, L., y Butler, D. (2020). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 99-116. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0037>
- Segura, F., y Ojuel, M. (2021). Ante la incertidumbre, el trabajo en red nos da confianza, seguridad y esperanza. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 54, 206-220. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi54.5019>
- Sinnema, C., Daly, A., Liou, Y., y Rodway, J. (2020). Exploring the communities of learning policy in New Zealand using social network analysis: A case study of leadership, expertise, and networks. *International Journal of Education Research*, 99, 101492. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.10.002>
- Stoll, L., Harris, A., y Handscomb, G. (2012). *Great Professional Development Which Leads to Great Pedagogy: Nine Claims from Research*. National College for School Leadership.
- Tulowitzki, P. (2020). Cultivating a global professional learning network through a blended-learning program: Levers and barriers to success. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 148-162. <http://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0046>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Xarxa de Competències Bàsiques. (2020a). *Organització Xarxes Territorials 20-21* [Documento no publicado]. Direcció General de Currículum i Personalització.
- Xarxa de Competències Bàsiques. (2020b). *Full de Ruta de la tasca individual 20-21* [Documento no publicado]. Direcció General de Currículum i Personalització.

Notas:

[1] Xarxa de Competències: <https://projectes.xtec.cat/xarxacb/>

[2] Los estudios se han numerado para facilitar la posterior descripción del análisis.

Correspondencia con los autores: Sara Escuin López. E-mail: sara.escuin@uab.cat, David Duran Gisbert. E-mail: david.duran@uab.cat