

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

**CARACTERIZACIÓN DE LA PROFUNDIDAD DE LAS ACTIVIDADES
DE UNA RED DE MEJORAMIENTO ESCOLAR EN SUS
ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS: UN ESTUDIO DE CASO**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo.

Daniela Ambiado
Cecilia Carvallo
Fernanda Correa
Catalina Zúñiga

Profesores asesores: Mauricio Pino
Carmen Montecinos

Resumen

La presente investigación estudia el funcionamiento de la Red de Mejoramiento Escolar de Santa Ana¹, perteneciente a la región Metropolitana, con el objetivo de conocer y describir la profundidad de las actividades que se han movilizado a sus establecimientos escolares. Utilizando una metodología cualitativa, se realizó un estudio de caso extremo, empleando entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario a las/os participantes de la red. Los principales resultados muestran que la profundidad alcanzada se vincula con la particularidad de cada escuela. También se caracteriza por las contingencias que movilizan u obstaculizan a las escuelas, la obligatoriedad en la implementación de ciertos decretos ministeriales y la relevancia del contexto de la red y sus escuelas.

Palabras clave: Red de Mejoramiento Escolar, Transferencia del conocimiento, Profundidad, Escuelas básicas, Escuela de párvulos

¹ Se ha modificado el nombre de la red para proteger la identidad de las/os participantes de esta investigación.

Introducción y Problema de Investigación

El trabajo en torno al mejoramiento educativo se ha visto potenciado por diferentes políticas educativas orientadas al desarrollo y desempeño de los establecimientos (González, Pino-Yancovic & Ahumada-Figueroa, 2017). A nivel internacional han surgido propuestas de trabajo en redes escolares que, por medio de la colaboración y el apoyo mutuo entre establecimientos, buscan la mejora constante del sistema educativo (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Esta modalidad de trabajo en red se presenta como una alternativa frente a otras estrategias de mejora que promueven la competencia entre escuelas y entre los mismos agentes escolares (West, 2010; Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez & Sobarzo, 2011).

Se han realizado diversas investigaciones respecto al impacto que las redes escolares han alcanzado en los establecimientos educativos demostrando que, generalmente, existe un impacto positivo en estudiantes, profesionales de la educación y apoderados (Bell, Cordingley & Mitchell, 2006; Muijs, 2015; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall & Lowden, 2016a; Chapman, Lowden, Chestnutt, Hall, McKinney & Friel, 2016b).

En Chile, las políticas orientadas a la conformación de redes entre escuelas se han presentado como una alternativa de trabajo en escuelas urbanas y rurales. Un ejemplo de trabajo en red entre profesores es la Red de Maestros de Maestros, originada el año 2002 con el propósito de generar un desarrollo profesional entre docentes que realizan trabajo en el aula, fomentando un aprendizaje colaborativo entre estos (MINEDUC, 2016b). Otro ejemplo son los Microcentros Rurales, programa que inició en 1992 orientándose a la mejora de oportunidades educativas para estudiantes con un foco en la reflexión pedagógica para los/as docentes de las escuelas rurales multigrados de un territorio cercano (Avalos, 1999; MINEDUC, 2018a).

En el año 2015 se constituyen las Redes de Mejoramiento Escolar (en adelante RME),

impulsadas por el Ministerio de Educación, en el contexto de la Reforma Educacional (MINEDUC, 2017a; González et al., 2017; MINEDUC, 2017b). Las RME se caracterizan por ser un espacio de trabajo profesional entre duplas compuestas por directoras/es y jefas/es de la unidad técnico-pedagógica (en adelante jefas/es de UTP) de diferentes escuelas y liceos municipales y subvencionados, además de dos supervisoras/es ministeriales y un/a representante de cada sostenedor (Pavez, 2014; Ahumada, González & Pino, 2016; Pino-Yancovic, Ahumada & González, 2017; González et al., 2017).

Al ser una estrategia de corta trayectoria, las investigaciones y monitoreos realizados son limitados. Existe un monitoreo del funcionamiento de las RME (Pino-Yancovic et al., 2017; Ahumada, Pino-Yancovic, González, Ortega, Zamorano & Zepeda, 2018) y también un estudio acerca de la percepción del impacto del trabajo de las mismas en la gestión de los equipos directivos (MINEDUC, 2017b). Estos estudios no profundizan en el alcance que las RME puedan tener en los establecimientos escolares que la conforman y cómo se estaría movilizando el conocimiento generado en la RME hacia estos y viceversa, entendiéndolo como *profundidad de la red*. Es así que esta investigación busca conocer y describir la profundidad que han tenido las actividades impulsadas y movilizadas por una RME a los establecimientos escolares que la componen.

La relevancia de esta investigación contempla la importancia a nivel de datos empíricos que se puedan obtener, los que pueden ser útiles para contribuir con nueva información frente al déficit de investigaciones y datos entorno a la profundidad de las RME en Chile. Estudiar la profundidad de una RME permitiría saber si el trabajo de las redes es transferido a los establecimientos educativos y de ser así, poder saber qué agentes están involucradas/os en este proceso. También podría contribuir a conocer cómo se desarrolla el trabajo de la red, de manera que se pueda indagar sobre qué características de la red y de las escuelas permitirían dicha profundidad. Además, podría ser de utilidad tanto para la RME estudiada

como para otras redes en desarrollo, propiciando discusiones que retroalimenten el trabajo que están realizando actualmente y el que busca proyectar.

Esta investigación tiene la siguiente estructura: Primero se presenta una revisión teórica acerca de la definición y caracterización de las redes escolares, para luego exponer estudios sobre el impacto de éstas en la comunidad escolar. Posteriormente, se presentan estudios sobre la experiencia de esta estrategia en Chile, de los cuales surge el problema de investigación y los objetivos que guiarán el presente estudio. Se continúa con la presentación de la metodología utilizada para realizar esta investigación y los principales resultados obtenidos. El texto concluye con las discusiones y conclusiones finales.

Marco teórico

Definición y Caracterización de las Redes Escolares

La bibliografía ha dispuesto diferentes maneras de caracterizar una red escolar. Borgatti y Foster (2003) las definen como un conjunto de personas, grupos y/u organizaciones conectados por lazos de forma directa o indirecta. Rincón-Gallardo y Fullan (2016) agregan la variable de *colaboración*, referido al acto de trabajar en conjunto con un propósito común. Más detalladamente, se entiende una red escolar como la vinculación entre organizaciones para trabajar conjuntamente y resolver problemas o asuntos de interés grupal, entendiendo que resolverlos individualmente puede ser mucho más complejo y lento (Mandell, 1999; Díaz & Cívís, 2011; Chapman et al., 2016a).

Las redes escolares, según Bell, Bolam y Cubillo (2003) y Díaz y Cívís (2011), se encargan de diseñar estrategias y acciones para el logro de objetivos o metas socioeducativas en torno a la mejora en diferentes áreas de la escuela, basándose en la acción cooperativa por medio del “análisis de necesidades, la

optimización de recursos y el intercambio de información y proyectos, teniendo como resultado una acción socioeducativa integral y coherente” (Díaz & Cívís, 2011, p.10). La organización entre escuelas lograría una mayor efectividad en la búsqueda de mejoras en la capacidad organizacional, además de promover un mejoramiento que influye en los aprendizajes (Wohlstetter & Smith, 2000 en Wohlstetter, Malloy, Chau & Polhemus, 2003; Hadfield, Jopling, Noden, O’Leary & Stoll, 2006 en Muijs, West & Ainscow, 2010; Ahumada et al., 2016).

Otra de las características fundamentales que componen a las redes escolares es la idea de capital social (Díaz & Cívís, 2011; Díaz, Cívís & Longás, 2013). Ahumada et al. (2016) lo comprenden como “la capacidad de los miembros de una red para establecer relaciones sociales basadas en vínculos de confianza, cooperación y reciprocidad” (p.9). Al mismo tiempo estos vínculos contribuyen al mejoramiento educativo desde el intercambio de recursos como conocimientos, prácticas y apoyo social y emocional, a través del desarrollo de capacidades individuales y colectivas (Ahumada et al., 2018), convirtiéndose así en una de las fuentes más importantes para el crecimiento profesional, según los miembros de la red (Leithwood & Azah, 2016).

Cabe destacar que no es la existencia de las redes dentro de las escuelas *per se* lo que permitiría su mayor desarrollo (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016), ni cambios notorios en el beneficio de las escuelas y sus estudiantes (Katz & Earl, 2010), sino que la importancia radicaría en el cómo las redes escolares funcionarían y en el qué harían, ya que la sola adopción de las redes como estrategia para el cambio podrían incluso producir o reproducir prácticas dañinas y superficiales dentro del establecimiento (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Christopher Chapman y Mark Hadfield (2009; 2010) refieren que toda red posee una estructura, interacciones (procesos), agencia y propósitos. La estructura se relaciona por una parte, con la confianza, las relaciones y la comunicación entre sus miembros asociadas a

las motivaciones, objetivos de una red y las actividades que facilitan este encuentro. Las interacciones se centran en los procesos que la red planifica para alcanzar los objetivos del trabajo en educación, en concordancia con las características de mejora y colaboración que la red propone. El agenciamiento en red refiere a la capacidad de los miembros de gestionar acciones para alcanzar algún objetivo, y el propósito se describe como el objetivo colectivo que la red construye y busca lograr.

Algunas redes surgen desde la inquietud de las escuelas por buscar nuevas perspectivas para enfrentar los desafíos educativos, vinculándose con otras escuelas y/u organizaciones (Hadfield & Chapman, 2009; Chapman & Hadfield, 2010; West & Ainscow, 2006 en Muijs et al., 2010). Otras nacen mediante la gestión de políticas educacionales que les exigen un trabajo en conjunto para superar problemáticas respecto a la mejora escolar (Hadfield & Chapman, 2009; Chapman & Hadfield, 2010; West & Ainscow, 2006 en Muijs et al., 2010; MINEDUC, 2017b). En otras circunstancias se originan debido a incentivos, por ejemplo económicos, desde otras organizaciones (Wohlstetter et al., 2003; Hadfield & Chapman, 2009; West & Ainscow, 2006 en Muijs et al., 2010).

Integrando estas diferentes perspectivas, Chapman et al., (2016a) y Ainscow (2016) desarrollan tres niveles de análisis en la conformación de las redes escolares, siendo estos *dentro, entre y más allá* de las escuelas. La colaboración dentro de las escuelas implica compartir experiencias entre profesionales de un mismo establecimiento para la mejora de sus prácticas y conocimientos profesionales, además de fomentar nuevas acciones en su trabajo. La segunda modalidad, se entiende como la asociación entre escuelas para reducir la competencia entre éstas, permitiendo que ambas compartan el conocimiento de los profesionales, y así desarrollar herramientas que respondan a las diversas capacidades de los estudiantes. Por último, las asociaciones más allá de las escuelas son trabajos colaborativos de las redes con agrupaciones sociales de la comunidad, proceso que “facilita un ambiente que promueve

oportunidades para el desarrollo social y personal de estudiantes y familias²” (Chapman, et al. 2016a, p.182). Ainscow (2016) a su vez, explicita la importancia de un lenguaje común en los distintos niveles, ya que esto permitiría que tanto los distintos actores, escuelas y otras organizaciones, puedan tener un mismo entendimiento de los objetivos y acciones que persiguen las redes.

Impacto de las Redes Escolares en la Comunidad Educativa

Se ha demostrado que la colaboración en redes funciona como una estrategia para la mejora escolar (Katz & Earl, 2010; Muijs, 2015; Duffy & Gallagher, 2016), teniendo impacto en diferentes niveles. Duffy y Gallagher (2016) estudian el impacto del trabajo colaborativo en directoras/es, profesoras/es y estudiantes. Por una parte, los beneficios asociados a las/os directoras/es están relacionados principalmente al “dejar de estar solas/os” en sus cargos de trabajo y tener a alguien con quien trabajar de manera más cercana. Así, los procesos de colaboración crearían relaciones tanto institucionales como personales de confianza y apoyo, donde las/os directivas/os podrían solicitar ayuda y compartir sus conocimientos y experticia.

En cuanto al profesorado, el trabajo colaborativo permitiría el desarrollo profesional y la formación de redes de apoyo de trabajo para poder hablar entre sí sobre problemáticas similares. También, la modalidad colaborativa entre profesionales fomentaría la planificación y enseñanza conjunta, además del desarrollo de nuevas prácticas. Esta situación impactaría en los/as estudiantes de manera que también ellos/as comenzarían a compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje, percibiendo un impacto positivo al disfrutar aprendiendo con sus pares (Duffy & Gallagher, 2016).

En el año 2005 el Networked Learning Group (NLG), y el Centre for the Use of Research and Evidence (CUREE) sistematizaron diversas investigaciones sobre el impacto de las

² Cita traducida desde el inglés por las autoras de la presente investigación.

redes escolares, dando cuenta que éstas no sólo impactan en los líderes educativos, sino que también en estudiantes, profesoras/es e incluso apoderadas/os (Bell et al., 2006; Muijs, 2015). El impacto en estudiantes consistió en el mejoramiento de los logros, actitudes y habilidades. En profesores incluyó un avance en la adquisición de conocimientos, comprensión del proceso de aprendizaje y habilidades a nivel de aula, de comunicación y trabajo en red, avanzando hacia una práctica más inclusiva. A nivel escolar, se evidenció un mayor vínculo en la comunidad y el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional. Otros impactos incluyen el aumento de la participación de las/os apoderadas/os en el establecimiento de objetivos, la toma de decisiones escolares y programas de tutoría para apoderadas/os.

Katz y Earl (2010) exploran la forma en que las redes funcionan a través del testeo de la teoría de acción dentro del programa de Comunidades de Aprendizaje en Red (NLC en su sigla en inglés) de Inglaterra. Esta teoría se basa en la premisa de que un cambio en los aprendizajes y resultados de los estudiantes dependerá de la modificación de las prácticas y las estructuras de la escuela. Estos cambios emergerían desde el aprendizaje profesional que ocurriría en la interacción tanto dentro, como a través de las escuelas en redes. Los principales resultados encontrados por las/os autores indican que, efectivamente, existiría una conexión entre ser participante de una red y la mejora en los logros de los estudiantes. La efectividad de este impacto está sujeta a ciertas condiciones, por ejemplo, el objetivo común entre las/os participantes de la red debe ser la mejora del aprendizaje de sus estudiantes. También, las escuelas pertenecientes a una red deben generar espacios y condiciones para que las/os educadoras/es sean partícipes de las discusiones y la investigación colaborativa que las/os lleve a reflexionar y cuestionarse sus prácticas.

Muijs (2015), realizó una investigación en Inglaterra, donde se conformó un programa de asociación, en la que una escuela primaria o secundaria de alto rendimiento brindaba apoyo a una de bajo rendimiento para mejorar el bajo desempeño de sus estudiantes. El estudio

buscaba observar el impacto, por medio del análisis de la relación entre escuelas y el logro de los estudiantes a lo largo del tiempo, comparando distintas asociaciones. Los principales resultados mostraron que de un total de nueve asociaciones, cinco de las escuelas de bajo rendimiento vieron mejoras en los resultados de sus estudiantes, mientras que los de alto rendimiento no vieron cambios; dos asociaciones vieron mejoras en ambos tipos de escuelas, mientras que en las otras dos restantes no se vieron mejoras significativas. Los hallazgos relacionados a una asociación exitosa entre escuelas se vincularon con una intervención activa en diferentes áreas, como lo es el apoyo en el liderazgo, el establecimiento de metas comunes, la confianza entre los participantes de la asociación y un foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de las revisiones que se han realizado en cuanto al trabajo en red, Chapman et al. (2016a) y Chapman et al. (2016b) han expuesto sobre los principales efectos que el programa SIPP (School Improvement Partnership Programme) ha tenido en Escocia. Luego de tres años de investigación, se evidenció que la colaboración entre escuelas sí tendría un gran impacto en los estudiantes, gracias al desarrollo y profundidad del trabajo colaborativo *dentro, entre y más allá* de las escuelas. Los principales resultados se asocian al fomento de un trabajo colaborativo para afrontar la inequidad educativa -entendiéndose ésta como la brecha de logros entre diferentes grupos de estudiantes-, el trabajo con los docentes en el desarrollo de confianza, conocimientos y habilidades, la promoción de mayor equidad e incremento de las aspiraciones y logros de los estudiantes por parte de los docentes (Chapman et al., 2016a; Chapman et al., 2016b).

Estrategia de Colaboración entre Escuelas en Chile: Redes de Mejoramiento Escolar

En el caso de Chile, una estrategia para promover el mejoramiento de las comunidades educativas basada en la colaboración, el intercambio de experiencias y aprendizajes, son las Redes de Mejoramiento Escolar, impulsadas el año 2015. El MINEDUC (2016a) establece

tres principios claves para la existencia de una RME. El primero de ellos es la finalidad, entendiéndola como el propósito común que la red elabora para la mejora educativa. Un segundo elemento es la colaboración, comprendida como los conocimientos socializados al interior de las redes, que buscan dar soporte a las capacidades de sus participantes. El último principio es la proyección, asociada a la transmisión contextualizada de los aprendizajes y conocimientos emergidos en la red y el impacto que estos tienen en los establecimientos escolares. Sobre este último principio, se han desarrollado pocos estudios que presenten datos empíricos respecto al seguimiento del impacto de las RME en sus establecimientos.

El MINEDUC en el año 2017 realizó un monitoreo de la percepción de los participantes de las RME acerca del trabajo de las mismas, dejando en evidencia una noción de satisfacción respecto al impacto en las áreas de liderazgo y gestión pedagógica. Por otra parte, existiría una menor satisfacción de impacto en las áreas de gestión de recursos y áreas de resultados (MINEDUC, 2017b).

Ahumada et al. (2018) realizaron un monitoreo de las RME, donde se muestra una alta disposición de sus participantes para alcanzar los objetivos establecidos (77%). También, el 80% de las/os participantes estaría de acuerdo con que los conocimientos producidos en la red se utilizarían en sus establecimientos escolares. No obstante, existe un porcentaje de participantes (5%) que creen que este conocimiento “aún no ayuda a encontrar soluciones a problemas que los participantes enfrentan en sus establecimientos” (Ahumada, et al. 2018, p.15), siendo así la afirmación con mayor nivel de desacuerdo.

Existen coincidencias en algunos resultados de los monitoreos realizados por el MINEDUC (2017b) y por Ahumada, et al. (2018), que deben considerarse para el análisis de las RME en Chile. Ambas ejemplifican que existe una percepción de un impacto cualitativo positivo de estas redes en la gestión educativa de las/os participantes (MINEDUC, 2017b), siendo

percibidas como espacios satisfactorios para trabajar bajo objetivos comunes (Ahumada et al., 2018). Al mismo tiempo, se valora el trabajo colaborativo por parte de las/os miembros, que permitiría la mejora de las capacidades de liderazgo y por medio de éste la mejora de las prácticas profesionales docentes (Ahumada et al., 2018). El trabajo de las RME sería útil para el desarrollo y beneficio de quienes componen la red, lo que no necesariamente implica un beneficio para los establecimientos educativos de quienes participan de la red, sin que exista evidencia de los beneficios de esta estrategia para docentes y estudiantes, por ello es posible que “el trabajo en red aún no se transforma en una instancia de aprendizaje colectivo horizontal de generación de ideas innovadoras que se apliquen a los establecimientos” (Pino-Yancovic et al., 2017, p.5).

Lo expuesto da paso para reflexionar cómo las RME impactan concretamente en las aulas de clases o en las instituciones escolares, es decir, de qué manera se puede articular lo aprendido en la red con lo que se realiza dentro de las escuelas. Para explicar esta idea se propone el término de *profundidad de la red*, es decir, el alcance que tienen las redes y

En qué medida se transfieren los conocimientos generados en la red a sus respectivos agentes o actores, o a las escuelas y liceos que conforman la red. Es importante, en el trabajo en red, no perder de vista la transferencia e influencia del trabajo de las redes en el trabajo de aula y, en definitiva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2017a, p.22).

El MINEDUC (2017a) explica que la articulación entre una red y la escuela apunta hacia dos objetivos: el mejoramiento continuo y la innovación. El primero se asocia a la creación de nueva información y el uso de insumos que permitan reflexionar en torno a las prácticas y cambios realizados en el proceso de trabajo, mientras que la innovación supone la incorporación de nuevos procesos y actividades. Esta articulación es de carácter bilateral, es decir, que el producto del trabajo en la red tenga un alcance en el establecimiento y que lo que ocurre en éste pueda ser transferido a la red, de

modo que la orientación a la mejora y la innovación sean objetivos que se alternen entre ellos.

Transferencia del Conocimiento entre Redes Escolares y sus Establecimientos

La profundidad no se debe comprender como un concepto estático, pues éste involucra el movimiento de información, conocimientos y herramientas desde las redes hacia las escuelas y viceversa (Katz & Earl, 2010; Prenger, Poortman & Handelzalts, 2018). El estudio de la profundidad no sólo implica observar el alcance de la información, sino también comprender el proceso que ocurre durante su transferencia. Entonces, para este estudio la profundidad se complementa con el concepto de *transferencia del conocimiento*³. Éste se entiende como un proceso de aprendizaje, en el cual se intercambian diversas experiencias entre individuos, grupos u organizaciones, existiendo cambios en el conocimiento y en las acciones de quienes reciben la información (Argote & Ingram, 2000; Duan, Nie & Coakes, 2010). También se comprende como la utilización efectiva y continua de habilidades y conocimientos adquiridos dentro de un espacio de aprendizaje por parte de los participantes (Broad & Newstrom, 1992 en Broucker, 2010), pudiendo ser movilizado entre diferentes lugares o situaciones (Argote & Ingram, 2000; Broucker, 2010).

La transferencia del conocimiento puede concretarse en diferentes formas. Katz y Earl (2010) señalan que cuando las personas se involucran en dinámicas de interpretación y evaluación (o análisis) de determinadas actividades, mejoran tanto las prácticas propias como el desarrollo de su profesión. Un objetivo de las RME es lograr esta proyección de conocimientos de la red, para que sean trabajados o implementados en sus establecimientos. Por ello, en esta investigación se considerará que un conocimiento o actividad de la red es profundo cuando éste se analice o implemente en sus establecimientos escolares

con otros agentes educativos que no participan activamente de la red.

El éxito de esta transferencia dependerá de la existencia de una conexión entre el contexto que transmite la información con el contexto de quien la recibe. La transferencia se facilita cuando los dos contextos son semejantes entre sí y cuando las habilidades de las/os individuos/os involucradas/os apoyen dicho proceso de movilización (Argote & Ingram, 2000; Broucker, 2010).

Otro factor clave para la transferencia efectiva del conocimiento es la confianza entre pares y los procesos colaborativos que pueden desarrollarse desde ésta (Reid, 2014; Bellinia, Aarseth & Hosseinia, 2016). Steven Reid (2014) resalta la importancia de las prácticas de las/os diferentes líderes educativas/os en la creación y movilización del conocimiento dentro de las escuelas. La construcción de relaciones de confianza y el fomento del diálogo entre estamentos es lo que permitiría que los conocimientos no queden aislados ni descontextualizados en sus establecimientos. De esta manera, para que ocurra la transferencia de conocimiento, el personal de diferentes niveles del sistema debe participar de los procesos colaborativos.

Si bien la transferencia de conocimiento puede presentarse como algo valioso y útil para una organización, eso no implica necesariamente un beneficio para todos los participantes que constituyen dicha organización (Szulanski, 2000). Así, no todo lo considerado valioso en una red escolar tendrá un efecto significativo en cada uno de los establecimientos que la conforman.

Según Katz y Earl (2010), cuando existe un vínculo fuerte entre las escuelas y las redes, las primeras tienen la posibilidad de llevar y presentar sus ideas y prácticas a las segundas, fortaleciéndose la comunidad de aprendizaje en red. De la misma manera, las comunidades de aprendizaje pueden transferir y utilizar aquellos conocimientos y prácticas presentadas en la red en sus propios contextos escolares. Las/os autoras/es dirán que las/os individuos/os -por medio de la participación activa y la

³ Concepto traducido desde el inglés por las autoras de la presente investigación.

construcción de instrumentos- serían quienes permiten la conexión desde las escuelas a la red y de la red a las escuelas, generándose un vínculo bidireccional.

Objetivos de investigación

Desde esta revisión, se da cuenta de la escasa evidencia empírica de la profundidad que alcanzan las RME en los establecimientos escolares, a pesar de que éstas llevan casi cuatro años implementadas y en desarrollo. Es interesante y fundamental conocer de qué manera se llevan a cabo los procesos de transferencia de los conocimientos, actividades y/o herramientas desde la red hacia las escuelas, para comprender cómo sucede y qué aportes puede entregarle a las redes. Es así, que esta investigación tiene por objetivo general conocer y describir la profundidad de las actividades de una RME transferidas a sus establecimientos educativos. Para alcanzar este objetivo general, se propone:

1. Elaborar una reconstrucción histórica de una RME.
2. Identificar actividades presentadas en una RME a lo largo de su trayectoria.
3. Identificar la profundidad de las actividades de una RME transferidas a sus establecimientos escolares.
4. Caracterizar la profundidad de las actividades de una RME transferidas a sus establecimientos escolares.

Metodología

Tipo de investigación

Esta investigación está orientada por un paradigma cualitativo, que propone la construcción del conocimiento basada en las particularidades de la experiencia de quienes la viven (González, 2013). El proceso de investigación cualitativa es de carácter flexible, pues se adapta a la teoría y las respuestas que surgen en el trayecto (Portilla, Rojas &

Hernández, 2014). Así, el estudio basado en las experiencias y percepciones de los participantes (Portilla et al., 2014) de una RME particular en Chile puede generar nuevos conocimientos útiles para otros grupos con características similares (Ragin & Amoroso, 2011).

Este estudio de casos es de carácter instrumental (Stake, 1999), el cual busca conocer la *profundidad* de una RME, y así obtener información relevante acerca de este fenómeno. También es de tipo descriptivo, lo que pretende reconocer y describir aquellos componentes que influyen en el fenómeno a estudiar (Martínez & Piedad, 2006). Para operacionalizar la profundidad de la red, se utilizó la teoría de Warren (1990 en Katz y Earl 2010) quien propone una tipología de cuatro categorías para examinar la colaboración y sus niveles de complejidad.

La primera clasificación es “Narración de historias y búsqueda de ideas⁴”, donde el contacto entre colegas es de carácter informal para la búsqueda de soluciones e ideas de manera rápida. En segundo lugar se encuentra la “Búsqueda de ayuda y asistencia”, donde se espera que al solicitar ayuda ésta sea brindada sin que las/os colegas interfieran en el trabajo personal, por lo tanto no hay necesariamente un espacio de reflexión sobre las prácticas profesionales. Luego, se presenta la clasificación de “Compartir”, referida a la existencia de un espacio donde se intercambian métodos, materiales e ideas. Esta acción permite que las prácticas profesionales puedan ser trabajadas y analizadas junto con otra persona. Por último se nombra el “Trabajo conjunto”, relacionado al encuentro entre colegas que se caracteriza por la co-responsabilidad y co-construcción de la enseñanza, donde las competencias del par potencien el propio trabajo.

Esta tipología se adaptó para este estudio con el fin de explicitar las diferentes maneras de compartir las actividades de una RME a sus establecimientos. Específicamente, se utilizaron las ideas centrales de la primera, tercera y cuarta clasificación para elaborar las

⁴ Conceptos traducidos desde el inglés por las autoras del texto.

nuevas categorías que se utilizaron en esta investigación, siendo: *comentar informalmente, analizar o implementar* las actividades de la red en los establecimientos escolares, tanto con el cuerpo docente y el equipo directivo.

Se utilizó un diseño de estudio de caso único extremo (Flyvbjerg, 2006), pues la RME estudiada posee características inusuales, con una alta tasa de respuesta y una percepción bastante positiva del funcionamiento de la red, en comparación otras redes en el monitoreo nacional realizado en el año 2017 a las RME, por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, LÍDERES EDUCATIVOS, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (en adelante, LÍDERES EDUCATIVOS). A su vez, los datos internos del MINEDUC (2017b) se desprende que existen pocas redes en la Región Metropolitana que perciben un impacto en la gestión de la convivencia escolar y gestión de recursos. Según la evidencia entregada por expertos de LÍDERES EDUCATIVOS, que han estado realizando un proceso de acompañamiento a esta red, la red de Santa Ana posee una trayectoria de trabajo consolidada, con actividades compartidas en la red, además de una alta asistencia de sus directivas/os a las reuniones de red.

Participantes

Se trabajó con la RME de Santa Ana, conformada el año 2015. Esta red está compuesta por dos supervisoras (representantes del Departamento Provincial de Educación), una representante del sostenedor que asiste a las reuniones de red, directoras/es y jefas/es de UTP de catorce establecimientos escolares, correspondientes a la Región Metropolitana: once de ellos imparten un nivel de educación parvularia y enseñanza básica, dos escuelas imparten educación especial y una únicamente educación parvularia. De acuerdo a las Categorías de Desempeño publicadas por la Agencia de Calidad de la Educación, cinco de éstas están en un nivel de desempeño medio, cuatro en nivel medio-bajo y dos en nivel insuficiente (sólo se encuentran categorizadas aquellas escuelas que imparten los niveles de educación parvularia y enseñanza básica).

Del total de escuelas, una nunca ha asistido a sus reuniones mensuales y otra dejó de asistir a partir del año 2017. Una tercera escuela decidió no responder cuestionarios ni realizar entrevistas para esta investigación, por lo tanto sólo once escuelas fueron consideradas para la producción de datos, de las que se desprenden once directoras/es y once jefas/es de UTP. En el presente año, las/os participantes acordaron realizar siete reuniones de red, y se llevaron a cabo en las dependencias de la Escuela 3⁵. Éstas se consensuan dependiendo de la disponibilidad de la mayoría de las/os participantes y tienen una duración aproximadamente de tres horas.

Las reuniones de red son convocadas por el equipo de coordinación, compuesto por las supervisoras y dos coordinadoras que ocupan el cargo de jefas de UTP en sus respectivas escuelas. Las coordinadoras y una de las supervisoras participan en la red desde sus inicios, mientras que este año se sumó una nueva supervisora. El equipo de coordinación se reúne previamente a cada reunión de red para planificar los contenidos y la secuencia de las actividades que se revisarán, dirigiendo estas reuniones en las que participan junto al resto de las/os integrantes de la red. Cada una de estas reuniones de coordinación tiene una duración aproximada de dos horas.

Producción de datos

a) Procedimiento

La aproximación a la red escolar fue sugerida por el profesor guía de la investigación, a quien se le solicitó trabajar con una red reconocida por su buen funcionamiento, donde se pudiera esperar que existiera transferencia de las actividades de red a sus establecimientos. Se realizó así una reunión con una informante clave, quien desde este año realiza observaciones en esta RME en el marco del proyecto de investigación a cargo de LÍDERES EDUCATIVOS, brindando información respecto a la historia, participantes, objetivos y algunas de las actividades realizadas este año.

⁵ Para mantener el anonimato de las escuelas, se identificarán con una numeración desde el número uno (1) hasta el diez (10).

Con la ayuda de ambos profesionales, se asistió a la reunión con el equipo de coordinación de la red para presentar el proyecto de investigación. La propuesta fue acogida por el equipo y se acordó hacer una devolución a la red una vez finalizada la investigación. Luego, a solicitud de las coordinadoras, se presentó el proyecto a todos los participantes de la red en agosto del 2018, quienes aceptaron unánimemente ser parte de la investigación, firmando un consentimiento informado.

La producción de datos fue realizada de manera secuencial y en desarrollo (Greene, 2007), es decir que la información producida por una técnica fue utilizada para el desarrollo de las demás. Primero, se realizó una entrevista semi-estructurada a las coordinadoras y otra a las supervisoras de la red para elaborar una reconstrucción histórica de la misma e identificar sus principales actividades. El análisis de las entrevistas fue utilizado para formular un cuestionario que luego fue aplicado a las/os directoras/es y jefas/es de UTP de la misma. Finalmente, los resultados del cuestionario permitieron identificar establecimientos que transfirieron una mayor cantidad de actividades de la red y otros con una menor frecuencia de transferencia. Para estos casos extremos se elaboraron nuevas entrevistas semi-estructuradas para comprender de mejor manera los motivos y procesos de transferencia. Además, se realizaron observaciones de las reuniones de red para conocer la modalidad de trabajo en las reuniones de red. A continuación, se detalla cada uno de estos medios de producción de datos.

Entrevistas semi-estructuradas: Se elaboró una misma pauta de entrevista para las coordinadoras y las supervisoras de la red, planificada para durar 90 minutos cada una. Esta entrevista constó de dos secciones: una ficha para datos personales y las preguntas correspondientes a la entrevista misma, basadas en lo propuesto por Katz y Earl (2010) acerca de los facilitadores claves del aprendizaje en red. La pauta de entrevista se compuso por cuatro dimensiones: (1) Caracterización y trayectoria de la red; (2) Actividades de la red; (3) Facilitadores y desafíos de la transferencia de las

actividades; y (4) Proyección de la red. La estructura fue corregida y validada por los docentes guías de la tesis. Las entrevistas se coordinaron vía correo electrónico y se realizaron en duplas en septiembre. La entrevista a las coordinadoras se realizó en uno de los establecimientos de la red y la de las supervisoras en una sede del Departamento Provincial de Educación del Ministerio de Educación.

Cuestionario de Profundidad de las Actividades de la Red: A partir de las actividades de la red identificadas, se construyó el cuestionario⁶ durante el mes de septiembre. Su propósito fue identificar la profundidad de las actividades de la red en los establecimientos escolares. El cuestionario estuvo dirigido a las/os directoras/es y jefas/es de UTP de las escuelas y se estructuró en tres secciones:

1. Actividades de la red: Presentación de nueve actividades, agrupadas en tres categorías: (1) Actividades compartidas en reuniones de la red por las escuelas que la conforman; (2) Presentaciones de políticas públicas en reuniones de red; (3) Presentaciones de invitados externos dentro de la red.
2. Valoración de las actividades de la red en relación al mejoramiento escolar: Se utilizó una escala Likert para que las/os participantes valoraran las actividades identificadas en torno a la siguiente pregunta: “¿Considera que esta actividad es relevante para el mejoramiento de su establecimiento educativo?” Las dimensiones para la valoración de esta escala fueron cinco: muy de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo.
3. Profundidad de las actividades de la red: Sección dividida en tres tipos de interrogantes. La primera pregunta fue: “¿Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red?”. De ser positiva la respuesta, se preguntó si ésta se

⁶ Ver Apéndice A.

compartió en los establecimientos escolares. La segunda interrogante ahondó en la profundidad de las actividades compartidas tanto con los equipos directivos, como con los equipos docentes de los establecimientos. Las alternativas presentadas correspondieron al acto de *comentar informalmente* la actividad llevada desde la red, *analizar* la misma actividad e *implementarla* en el establecimiento escolar, debiendo seleccionar sólo una opción. La última interrogante fue una pregunta abierta que entregó información cualitativa desde la perspectiva de las/os directivas/os para indagar en la manera en que se transfirieron las actividades a los establecimientos escolares⁷.

Para validar el cuestionario se realizaron varias etapas de corrección y retroalimentación. Primero se trabajó con el profesor guía efectuando los ajustes pertinentes. Se presentó el segundo borrador en una reunión con el equipo de coordinación de la red y se ajustó por segunda vez el instrumento. Finalmente, se realizó una validación de contenido con profesionales de la educación: una directora, una jefa de UTP, una profesora coordinadora de segundo ciclo y una investigadora académica. Luego de esta validación final, se realizaron las últimas correcciones al instrumento.

El cuestionario se aplicó en la reunión de red de octubre, respondiendo doce participantes pertenecientes a ocho escuelas la red. Del total, se invalidaron los cuestionarios de dos participantes de distintas escuelas, ya que asumieron recientemente sus cargos y no contaban con información suficiente para responder a las preguntas. En esta reunión se contó con una baja asistencia, principalmente

⁷ El cuestionario contemplaba una última sección para el análisis de redes sociales. Sin embargo, no se obtuvo la información necesaria para su análisis. Borgatti, Everett & Johnson (2013) señalan que la falta de datos en el análisis de redes sociales es bastante problemático, ya que la información final puede resultar muy diferente dependiendo de la cantidad de personas que respondan.

por visitas de la Superintendencia de Educación a algunos establecimientos de la red. Por ende, se diseñó una versión online del cuestionario en formato Google, enviándose vía correo electrónico a quienes no habían respondido. Paralelamente, se realizaron llamadas telefónicas a quienes se ausentaron para explicar el objetivo del cuestionario y e incentivar sus respuestas. Este proceso permitió conseguir dos respuestas nuevas de dos escuelas diferentes, obteniendo un total de doce encuestas válidas, correspondientes a diez establecimientos de la red.

Entrevistas de profundización: Se elaboraron entrevistas semi-estructuradas para indagar sobre las características de los establecimientos destacados en criterios de alta o baja profundidad. Se seleccionaron tres escuelas: las Escuelas 1 y Escuela 7 con resultados de alta profundidad y la Escuela 8 con baja profundidad. Las pautas de entrevista se componen de dos dimensiones: (1) Caracterización de las escuelas y (2) Transferencia de las actividades.

Las entrevistas a las escuelas con mayor profundidad describieron la modalidad de trabajo de cada escuela respecto al trabajo colaborativo. También buscaron conocer los motivos para compartir las actividades en las escuelas, profundizando además en el proceso de transferencia y resultados de una de sus actividades. Por otra parte, la entrevista a la Escuela 8 pretendía conocer las variables que influyeron en la baja profundidad de las actividades. Estas entrevistas fueron coordinadas y realizadas vía telefónica y con una duración aproximada de 30 minutos

Se realizó una última entrevista semi-estructurada a una de las coordinadoras de la red, quien lideró la actividad con mayor cifra de implementación por las escuelas de la red: “Presentación Decreto 83”. Ésta buscó indagar sobre la descripción, relevancia y sentido de la actividad de la red con mayor profundidad en los establecimientos. Las preguntas se orientaron a describir el proceso de planificación de la actividad, las apreciaciones acerca de los motivos de su profundidad y, por último, conocer si se dieron instancias de apoyo para su

implementación en otros establecimientos. Esta entrevista duró 15 minutos aproximadamente.

Durante la última reunión de red del año, se presentaron los resultados preliminares de este estudio a la red, correspondiente a las Tablas 1 a 6 en la sección de resultados. Además, se agendó una cuarta y última reunión para el mes de marzo de 2019, donde se presentarán los resultados finales de esta investigación.

Anotaciones de campo: Se realizaron observaciones en duplas de las últimas tres reuniones de coordinación y reuniones de red, las que fueron registradas en el momento y posteriormente trianguladas entre las observadoras para llegar a análisis comunes. Estas anotaciones se estructuraron en dos niveles: descriptivo e interpretativo. El primero se utilizó para relatar los hechos tal como se observaron y el segundo para darle un significado a los hechos desde la perspectiva de las observadoras.

Los registros fueron útiles para observar las interacciones entre las/os participantes, sus expresiones y opiniones tanto en las reuniones de coordinación como de la red misma. También se realizaron diversos registros de las conversaciones sostenidas con las/os diferentes actrices y actores de la red. La triangulación y análisis de estas interacciones se utilizaron como respaldo de la información producida por los otros instrumentos.

b) Análisis de datos

Se realizó un análisis de contenido de las entrevistas semi-estructuradas iniciales. Éste buscó describir la información transmitida por las participantes, generando categorías que sintetizan y resumen el mensaje emitido en su contexto (Cáceres, 2003).

Para los cuestionarios, se elaboró un análisis descriptivo de frecuencia de las interrogantes planteadas para conocer la profundidad de las actividades. Por una parte se consideraron las respuestas de la primera dimensión (recordar la actividad y haberla compartido) y por otra la profundidad que

podrían haber alcanzado (cuántas veces fueron comentadas, analizadas o implementadas) tanto a nivel general, como por establecimiento escolar. En el caso de las preguntas abiertas del cuestionario, se realizó un análisis de contenido a las respuestas entregadas por las/os participantes para identificar patrones en el proceso de transferencia de las actividades. Este análisis también permitió mejorar las frecuencias según el contenido de las respuestas y así realizar un ajuste de los resultados finales.

Con los datos y frecuencias obtenidos se identificó a la escuela con mayor cantidad de actividades compartidas desde la red a su establecimiento (Escuela 1), a la escuela con más actividades de carácter profundo (Escuela 7) y a la escuela con menor cantidad de actividades compartidas La i (Escuela 8). Junto a esto, se identificó la actividad de la red más compartida y de carácter profundo (Decreto 83). Con esta información se realizaron las entrevistas de profundización y su posterior análisis de contenido.

Resultados

A partir de las codificaciones realizadas a las entrevistas y el análisis del cuestionario, se construyeron cuatro categorías articuladas desde la información producida. Cada una de ellas responde a los objetivos específicos de esta investigación. Las categorías son: (1) Una red con historia; (2) Actividades que se transfieren a los establecimientos; (3) Profundidad de la red; y (4) Caracterización de la profundidad de las actividades. Estas categorías abordaron la historia de la RME Santa Ana y su proceso de trabajo hasta la actualidad, considerando las principales actividades que se han presentado y su profundidad con equipos directivos y docentes de las escuelas. Finalmente, se caracterizó la profundidad de las actividades de la RME, explicitando los principales elementos que hacen que las actividades sean profundas.

1. Una red con historia

Esta categoría responde al primer objetivo de este estudio, que pretende elaborar una reconstrucción histórica de la red y al segundo objetivo, que se orienta a identificar

actividades de la misma. Ésta se compone de tres sub-categorías: Trabajo interno de la red; Relaciones profesionales e interpersonales en la red; y Actividades de la red. Estas sub-categorías abordarán una caracterización de la red desde su conformación hasta la actualidad, incluyendo su modalidad de trabajo, las interacciones entre sus participantes y las actividades identificadas en este estudio.

1.1 Trabajo interno de la red

Según el equipo de coordinación, la conformación de esta red se enmarca por una decisión ministerial de división por localización geográfica. En un inicio, en el año 2015, las/os participantes manifestaban incertidumbre respecto a la utilidad del trabajo en red y expectativa por la finalidad de estas instancias de reunión.

El trabajo en red ha evolucionado en el tiempo, adaptándose a las necesidades de quienes la conforman. Durante el primer año de trabajo, el rol de las supervisoras destacaba por su directividad y por una función informativa. Respecto a la red, ésta facilitaba una lógica de apoyo mutuo y auxilio entre directivos, siendo un espacio para entender comúnmente la serie de normativas ministeriales que inevitablemente impactarían en cada una de las escuelas. A medida que se fue desarrollando la red, la modalidad de trabajo fue priorizando el protagonismo de las/os directivas/os, momento en que las supervisoras tomaron progresivamente un rol facilitador y de acompañamiento. Para las supervisoras, este rol nunca ha incluido la evaluación de la transferencia de las actividades de la red hacia las escuelas.

“O sea, para nosotros no es ni obligación, ni objetivo, ni prioridad hacer el seguimiento en las redes. Estamos potenciando o tratando de que estos directivos se hagan responsables de lo que tienen que hacer, orientarlos si es que no se les ocurre, guiarlos, asesorarlos pero que ellos tomen el liderazgo” (Supervisora 2, comunicación personal, 7 de septiembre de 2018).

Desde el segundo año se profundizó el trabajo en las cuatro áreas del PME establecidas

por el MINEDUC, siendo éstas: Gestión pedagógica, Liderazgo, Convivencia y Recursos, cambiando esta última área por la de Inclusión y Participación. El trabajo de estas temáticas se distribuyó en cuatro grupos que iban transitando según sus intereses y necesidades. En base a esta distribución, se generó una etapa de exposición de experiencias exitosas y otras que no han tenido buenos resultados, de modo que los establecimientos pudiesen compartir aquello que les ha resultado bien y en lo que necesitan refuerzos.

En la actualidad, la red se está proyectando en la continuación del trabajo, buscando sumar a nuevos/as agentes educativos/as. Las ideas que surgieron para profundizar el trabajo son el foco en el aula y las pasantías, es decir, el intercambio de profesionales de la red entre las escuelas participantes. También se agrega la idea de crear sub-redes, específicamente una red de docentes, paralela a la RME de Santa Ana. Ésta también implicaría el intercambio de profesionales, específicamente docentes, que podrían movilizarse entre escuelas y compartir información con otros establecimientos. Existen dudas de si estas sub-redes permitirían mayor profundidad de los conocimientos y el cambio en las prácticas educativas de la red, o sí implicarían una reproducción del trabajo en red que se realiza en la actualidad.

1.2 Relaciones profesionales e interpersonales en la red

En un principio ambos tipos de relaciones se presentaban como algo esporádico e informal debido a que los únicos lugares de encuentro que tenían las/os integrantes de la red eran instancias informativas del MINEDUC. De esta manera las personas tenían conocimiento de la existencia de los establecimientos sólo desde su ubicación geográfica.

Actualmente, la red se conforma por un grupo humano cálido a nivel interpersonal, existiendo un compromiso con las/os demás en el caso de necesitar ayuda. Tanto las coordinadoras y supervisoras destacan los lazos de confianza profundos, lo que permite conversar las situaciones positivas y también

aquellas que pueden ser dificultosas a nivel personal.

“Claro, sí, pero, fijate es como si hay una convivencia muy buena, muy respetuosa, muy no sé pero creo que eso ayudó mucho a que esta red tuviera las características que tiene y que la gente llegue igual, llegan contentos, llegan a saludarse y, imagínate, si no tenemos recursos para tomarnos un café e igual el café lo pagamos cada uno. (...) A final de año también hacemos un cierre, en donde después nos vamos a almorzar, por ejemplo, hacemos una entrega regalitos con una característica de la persona a la que le voy a regalar, entonces se dicen puras cosas bonitas y como que terminai así "oh", súper abrigadito del corazón. Pero, creo que esa parte social y humana muy especial es lo que le da la característica a la red” (Supervisora 1, comunicación personal, 7 de septiembre de 2018).

La misma confianza de las relaciones personales se observa en la participación y honestidad de las/os participantes de la red en el ámbito profesional. Entre sus integrantes se aprecia la posibilidad y el espacio de hablar sobre aquello que las escuelas hacen bien y de las dificultades internas que se pueden presentar en los establecimientos, y así trabajar en conjunto para superar estas posibles barreras.

“...valoro mucho la honestidad que puede haber dentro de los integrantes de la red, porque, eh, el año pasado una escuela, no recuerdo cual, el director con su jefe de UTP presentaron una problemática que ellos tenían con la evaluación docente, y la pusieron ahí tal cual es, donde ellos creían que podría estar el problema para que sus docentes tuvieran esa evaluación. La... Los remediarios que habían aplicado aquí y algunas, algún par de sugerencias que nosotros pudiéramos dar. Yo creo que eso fue súper valorable, porque no siempre se muestra lo bonito...” (Coordinadora 1, comunicación personal, 7 de septiembre de 2018).

Compartir actividades y el apoyo en la transferencia de las mismas, ha fortalecido las relaciones profesionales dentro de la red. También se destaca el constante compromiso por “hacer las cosas bien”, por querer aprender

de las/os demás e ir mejorando progresivamente. Este tipo de relación profesional hace referencia a la validación del conocimiento que puede entregar el par, y confiar que éste será de ayuda. Así, se presenta una horizontalidad y democracia en las relaciones, donde la opinión de todas/os es considerada válida para continuar con el trabajo.

La RME de Santa Ana se reconoce a sí misma como una red que posee buenas relaciones entre sus participantes tanto a nivel personal como profesional. Esto se refleja en la confianza que existe entre sus participantes, permitiéndoles compartir las problemáticas de sus establecimientos sin sentirse juzgadas/os. De esta manera, el contacto permanente ha favorecido el flujo de comunicación entre las/os participantes generando espacios de desarrollo profesional y de apoyo entre estas/os. Según esta red, existe un buen desarrollo de capital social entre sus miembros (Ahumada et al., 2016). Sin embargo, se desconoce la influencia que éste pueda tener en sus escuelas, ya que no necesariamente estas relaciones sociales se reproducirán de igual forma en sus escuelas.

1.3 Actividades de la red

Las nueve actividades identificadas se clasificaron en tres secciones, las que serán analizadas en la siguiente categoría en torno a su profundidad alcanzada en las escuelas. Las actividades identificadas son las siguientes:

1. Actividades compartidas en las reuniones de red por las escuelas que la conforman.
 - a. Diccionario multicultural
 - b. Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora
 - c. Trabajo musical con estudiantes migrantes
2. Presentación de políticas públicas que se hayan realizado en la red.
 - a. Decreto 373
 - b. Decreto 83
 - c. Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040)
3. Invitaciones de terceros externos que se hayan presentado en la red

- a. Presentación de LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula
- b. Visita invitados de Escocia
- c. Banco de la felicidad

2. Actividades que se transfieren a los establecimientos

Esta categoría responde al tercer objetivo de este estudio que es identificar la profundidad de las actividades de la RME transferidas a sus establecimientos escolares. Para esto, se presentan las actividades identificadas más y menos valoradas⁸ por las/os participantes de la red respecto al mejoramiento educativo, y aquellas más compartidas y menos compartidas⁹ en los establecimientos escolares. Además, se exponen las escuelas destacadas por la cantidad de actividades compartidas.

Entre las actividades más valoradas se encuentran “Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora” con once personas que responden estar “muy de acuerdo” con su relevancia para el mejoramiento de los establecimientos escolares, y una persona que responde estar “de acuerdo”. Le sigue la presentación del “Decreto 83” con nueve personas que dicen estar “muy de acuerdo” y dos “de acuerdo”. El “Decreto 373” con ocho personas que responden estar “muy de acuerdo”, tres responden estar “de acuerdo” y una que responde estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” con la consigna.

La actividad menos valorada por los participantes corresponde al “Banco de la felicidad”, en la cual sólo tres personas responden estar “muy de acuerdo”, seis dicen estar “de acuerdo” con la consigna y tres no estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” que esta actividad haya sido relevante para el mejoramiento de su establecimiento.

La actividad “Banco de la felicidad”, destacó por ser la menos valorada en relación al mejoramiento educativo. Esta actividad fue presentada por una escuela particular-

subvencionada que no es parte de la red, y la realidad de ésta difería de los establecimientos pertenecientes a la misma. El director que presentó la actividad también es el sostenedor de la escuela, lo que facilitaba la obtención de recursos y la inversión de dinero para sus actividades. Esto no responde a la realidad particular de la red, siendo una dificultad para la misma, ya que sus escuelas están sujetas a los recursos dispuestos por la municipalidad.

Los datos también muestran que todas las actividades de la red presentadas en el cuestionario han sido compartidas de alguna manera (comentada, analizada o implementada) en los establecimientos escolares que componen la red. De mayor a menor rango, las actividades más compartidas corresponden a las presentaciones del “Decreto 83¹⁰” y la presentación realizada por LÍDERES EDUCATIVOS, siendo ambas compartidas por diez personas, correspondiendo a ocho escuelas de la red. Le sigue la presentación del “Decreto 373¹¹” y la actividad del “Diccionario multicultural” con ocho personas cada una que declaran haberla compartido en sus establecimientos escolares, correspondiendo a siete escuelas en el primer caso y seis para el segundo.

Las actividades con menor frecuencia fueron la presentación de “Servicios Locales de Educación Pública¹²”, siendo compartida por sólo dos personas de doce, ambas integrantes de la misma institución escolar. La segunda actividad menos compartida corresponde al “Trabajo musical con estudiantes migrantes” con cuatro respuestas de doce, correspondiendo a tres escuelas. A pesar de que ésta última actividad fue reconocida como relevante en relación al mejoramiento educativo, es la segunda actividad menos compartida en los establecimientos. Este tipo de actividad requería de una mayor cantidad de recursos económicos para su implementación, presentándose como una dificultad para las escuelas.

⁸ Ver Apéndice B.

⁹ Ver Apéndice D.

¹⁰ Una persona no responde a la pregunta.

¹¹ Una persona no responde a la pregunta.

¹² Una persona no responde a la pregunta.

Se destaca que dos de las actividades consideradas como las más relevantes para las/os integrantes de la red pertenecen a una misma sección, correspondiendo a presentaciones de políticas públicas (“Decreto 83” y “Decreto 373”). También coincide que ambas actividades son dos de las más compartidas en sus establecimientos.

Respecto a la particularidad de cada escuela, la evidencia muestra que la Escuela 1 ha compartido todas las actividades de la red presentadas y le sigue la Escuela 3, con siete actividades compartidas. Por el contrario, la escuela con menos actividades compartidas es la Escuela 8, con solamente una. En promedio, la cantidad de actividades compartidas por las escuelas de esta red corresponde, aproximadamente, a cinco de las nueve identificadas. De modo detallado, y tal como se ve en la Tabla 1, dos escuelas comparten entre siete y nueve actividades, cinco escuelas comparten entre cuatro y seis actividades y tres escuelas comparten entre una y tres actividades.

Tabla 1
Intervalo de actividades compartidas por las escuelas de la red

Nº de Actividades Compartidas	Nº Total de Escuelas
7-9	2
4-6	5
1-3	3

3. Profundidad de la red

Esta categoría responde al tercer objetivo de este estudio, orientado a identificar la profundidad de las actividades de la red transferidas a sus establecimientos escolares. En primer lugar, se mencionan las actividades más profundas de la red y las escuelas que destacan en cuanto a la profundidad de sus actividades compartidas. Luego, se identifican las maneras (comentar informalmente, analizar o implementar) en que más se comparten las actividades con los equipos directivos y los equipos docentes de los establecimientos. Se

finaliza con una sub-categoría de análisis general de las actividades de la red que alcanzaron mayor profundidad en las escuelas.

Los actos de analizar e implementar actividades con equipos directivos y equipos docentes implican mayores niveles de complejidad en cuanto a reflexión y colaboración (Katz & Earl, 2010). Para esta investigación se consideraron como formas de compartir profundas sólo estas dos mencionadas.

3.1 Profundidad de las actividades con los equipos directivos

Entre las/os participantes, la forma de compartir las actividades que más se repite con las/os directivas/os es por medio de comentarios informales. Le sigue el análisis de éstas y en tercer lugar la implementación de las mismas en los establecimientos¹³.

Las actividades más comentadas informalmente con el equipo directivo son el “Banco de la felicidad” y el “Trabajo musical con estudiantes migrantes”, ambas con una frecuencia de cuatro respuestas, lo que representa a tres escuelas. La actividad más analizada fue la presentación del “Decreto 373”, correspondiente a cuatro respuestas que representan tres escuelas en total. Por último, la actividad más implementada en los establecimientos es el “Decreto 83” con tres participantes que corresponden a un total de tres escuelas. Existen algunas actividades que no fueron implementadas con el equipo directivo como lo son el “Banco de la felicidad”, la “Visita invitados de Escocia”, el “Trabajo musical con estudiantes migrantes” y los “Servicios locales de Educación Pública”.

El principal lugar donde se comparten las actividades de la red con los/as miembros del equipo directivo de cada escuela es en reuniones del equipo de gestión. Las principales razones por las que se implementan las actividades tienen que ver con el carácter novedoso con el que se presentaron dentro de la red. Por otra parte, cuando se justifican los motivos para no implementar las actividades, la mayoría de las

¹³ Ver Apéndice E.

veces es porque la realidad de la escuela no lo permite.

3.2 Profundidad de las actividades con los equipos docentes

Con las/os docentes, la forma de compartir las actividades¹⁴ que más se repite es por medio del análisis. Esto queda en evidencia con la presentación del “Decreto 373”, que tiene cinco respuestas en total, lo que corresponde a cuatro establecimientos educacionales. Tanto los comentarios informales como la implementación de las actividades le siguen con cuatro respuestas en su mayor frecuencia. La actividad más comentada corresponde al “Diccionario multicultural”, correspondiente a tres escuelas. La actividad más implementada es el “Decreto 83” en cuatro escuelas.

Cabe destacar que todas las actividades fueron comentadas de manera informal con los docentes por al menos una escuela. Las actividades que no fueron analizadas por ninguna escuela son el “Banco de la felicidad” y el “Trabajo musical con estudiantes migrantes”. Las mismas actividades que no fueron implementadas con los equipos directivos tampoco lo fueron con los docentes.

El principal lugar donde se comparten las actividades de la red con las/os docentes de cada escuela es en el consejo de reflexión pedagógica y el consejo de profesores. Las principales razones por las que se implementan las actividades con docentes tiene que ver con las características de los/as estudiantes (por ejemplo, la alta tasa de inmigrantes), la anticipación a posibles problemáticas futuras y lo atractiva que puede ser la actividad. Al explicar los motivos para no implementar ciertas actividades, se habla de la poca disponibilidad de recursos que hay en la escuela.

Resumiendo las sub-categorías presentadas, se destaca que la forma de compartir con mayor profundidad se realiza con los equipos docentes antes que con los directivos. Con las/os docentes las actividades son analizadas, mientras que con las/os

directivas/os son mayormente comentadas, lo que no correspondería a la categoría de profundidad propuesta. Investigaciones como la de Duffy y Gallagher (2016) demuestran que el impacto de las redes en el desarrollo profesional docente repercutiría también en los resultados de sus estudiantes, por lo tanto la entrega de herramientas, materiales y otro tipo de apoyo a las/os profesoras/es estarían dirigidos a generar este impacto. En repetidas instancias, se observó que el foco de las reuniones de la red estuvo dirigido a trabajar el mejoramiento escolar desde un mayor involucramiento de las/os docentes. Así, tiene sentido que la profundidad de las actividades sea mayor con ellas/os, ya que se busca apoyarlas/os en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que deben desarrollar a diario en las aulas.

3.3 Profundidad de las actividades

Las actividades que alcanzaron mayor profundidad son los “Decretos 83” y “Decreto 373”, lo que coincide con que son consideradas las más relevantes para el mejoramiento educativo por los participantes de la red. Esto se podría explicar por el carácter de obligatoriedad que representan estos decretos en las escuelas. La RME presenta otras actividades profundas, sin embargo éstas no destacan tanto como los decretos presentados. Esto genera dudas respecto a qué ocurre con el resto de las actividades presentadas en la red que no tienen este carácter obligatorio.

La información muestra que la forma más frecuente de compartir las actividades de esta red a las escuelas es por medio de comentarios informales. Le sigue el análisis de las mismas y en último lugar las actividades se implementarían en los establecimientos. Esto se explica porque el comentar informalmente es una forma más sencilla de compartir y requiere menor tiempo para las/os directivas/os que el acto de analizarlas o implementarlas con la comunidad educativa. Analizar e implementar son procesos más complejos y profundos de colaboración, y parecen estar sujetos a diferentes factores que dificultan la transferencia. Entre estos factores se encuentran las contingencias que se viven a diario en las escuelas, los

¹⁴ Ver Apéndice F.

recursos disponibles, como también la relevancia que las actividades tengan para éstas, de acuerdo a sus intereses y necesidades (Szulanski, 2000).

En cuanto a la profundidad de las actividades compartidas, destacan la Escuela 7 y Escuela 1 por tener cinco y cuatro actividades respectivamente que se ajustan a lo comprendido como criterio de profundidad¹⁵. A modo detallado, como aparece en la Tabla 2, dos escuelas comparten entre cuatro y cinco actividades profundas, cinco escuelas comparten entre dos y tres actividades profundas y tres escuelas comparten entre cero y una actividad profunda.

Tabla 2
Intervalo de actividades profundas en las escuelas de la red

Nº de Actividades Profundas	Nº Total de Escuelas
4-5	2
2-3	5
0-1	3

Coincide que las escuelas que tuvieron mayor profundidad de las actividades están clasificadas en un nivel de desempeño medio-bajo e insuficiente, siendo las categorías más bajas de desempeño. Por su parte, la escuela que menos actividades transfirió está evaluada en un nivel de desempeño medio, que corresponde al nivel más alto de las escuelas de la red. Si bien no se indagó sobre estos datos, puede existir una relación entre la categoría de desempeño y el incentivo a compartir diferentes experiencias exitosas de otras escuelas.

La profundidad de la red estaría determinada por el carácter de cada actividad y de cada escuela que la compone. Por lo tanto, las necesidades e intereses particulares de cada escuela poseen un rol importante al momento de compartir una actividad y para que ésta sea profunda. De estas conclusiones también se desprende que no es necesariamente el trabajo

de la red será lo que determine que las actividades compartidas sean profundas en los establecimientos, sino que dependerá de la decisión de cada escuela si éstas se comparten o no y el cómo se van a utilizar dentro de las mismas. Las actividades que alcanzaron mayor profundidad se caracterizan por ser normas ministeriales que deben ser implementadas en los establecimientos de manera obligatoria, ya que están sujetas a fiscalizaciones y posibles sanciones. De las dos, el “Decreto 83” será desarrollado en mayor detalle en el siguiente apartado, pues es la actividad más profunda de las nueve identificadas en esta investigación.

4. Caracterización de la profundidad de las actividades

El siguiente apartado responde al cuarto objetivo de este estudio, orientado a caracterizar la profundidad de las actividades de la RME transferidas a sus establecimientos escolares. Para lograrlo se construyeron sub-categorías: (1) Contingencias de las escuelas, (2) Obligatoriedad en la implementación de decretos ministeriales y (3) Relevancia del contexto de la RME y sus escuelas, que corresponden a una sistematización de las características sobre la profundidad de las actividades de la red en sus establecimientos educativos. Se debe tener en cuenta que estas categorías se encuentran articuladas entre sí y no deben comprenderse como elementos excluyentes o desconectados unos de otros.

4.1. Contingencias de las escuelas

La transferencia y la profundidad de las actividades de la RME están sujetas a las contingencias que deben sortear a diario dentro de los establecimientos. Ésta se entiende como acontecimientos no previstos por la escuela y de los que debe hacerse cargo para continuar con su función educativa. Estas situaciones emergentes no se presentan únicamente como problemas, sino también como posibilidades para el desarrollo y crecimiento de la escuela.

La contingencia se presenta tanto como un movilizador y un obstaculizador para transferir actividades presentadas en la red. Como movilizador se tiene la opinión de la

¹⁵ Ver Apéndice G.

directora de la Escuela 1, quien cree que ciertas actividades servirían para abordar los nuevos desafíos que se presentan en las escuelas, por ejemplo la gran cantidad de migrantes que se han matriculado o la problemática relacionada a los bajos niveles de comprensión lectora en nuestro país.

Los obstaculizadores serían una característica predominante a la hora de hablar de las contingencias. En las entrevistas, las/os participantes resaltan las contingencias como dificultades para transferir las actividades a sus establecimientos. Por ejemplo, la directora de la Escuela 1 reconoce que los temas administrativos a los que se ven enfrentados a diario serían un obstáculo para transferir las actividades de la red a su escuela. Esto se relacionaría con la falta tiempo para coordinar con personas externas y la falta de instancias de encuentro, pues las responsabilidades que se deben cumplir dentro de las escuelas no permitirían dedicar el espacio necesario para priorizar la profundidad de estas actividades.

Las contingencias no sólo se presentarían como problemas internos de las escuelas, sino también se extrapolarían al trabajo en la red. Éste último se ha visto influenciado por las contingencias en educación (rendición de cuentas, rotatividad de directivos, paralizaciones, actividades de las escuelas, entre otros), entorpeciendo en varias ocasiones la asistencia de las/os directivas/os a las reuniones. El principal obstaculizador de esto se observa en que las/os participantes no recuerdan ciertas actividades de la red o carecen de información suficiente para poder transferirlas a sus escuelas.

4.2. Obligatoriedad de la implementación de decretos ministeriales

En esta sección, se entenderá por obligatoriedad de la implementación de decretos, aquellas normativas que se les presentan como exigencias por parte del Ministerio de Educación a las escuelas, ya que deben ser implementadas en un plazo establecido de tiempo. Se describe y analiza la actividad “Decreto 83” por ser la actividad con mayor profundidad en las escuelas. Se consideró su proceso de planificación y las principales

razones que determinaron que fuera la actividad más profunda.

El principal motivo que llevó a cuatro escuelas de la red (Escuela 2, Escuela 5, Escuela 8 y Escuela 10) a diseñar y planificar una presentación del “Decreto 83” tuvo relación con la urgencia de la implementación en los establecimientos. Esta orientación ministerial debía estar instaurada y ejecutada en las escuelas al año 2017, de no ser así, éstas corrían el riesgo de ser sancionadas por la Superintendencia de Educación. Es así como las/os directivas/os de la red mostraron interés por comprender este decreto para poder abordarlo en sus respectivos establecimientos escolares.

Posterior a la presentación de este decreto en la red, las/os directivas/os profundizaron la discusión, permitiendo una mayor indagación sobre el tema. Un hecho relevante fue que el DEM invitó a la Coordinadora 2 de la red (quien lideró la presentación) a presentar esta actividad a otros establecimientos de la comuna para poder transferirles el contenido expuesto.

Estos resultados indican que la red podría estar actuando como un mediador entre las exigencias del Ministerio y las escuelas que deben incorporarlas. Las implicancias de este rol tendrían que ver con la orientación del foco de su trabajo como red. Éste podría presentarse como algo positivo, donde los decretos serían analizados y discutidos en las reuniones de red en detalle.

No obstante, si la red se dedicara únicamente a bajar decretos ministeriales, se estarían replicando conocimientos ajenos a su contexto particular, perdiéndose la idea central de que son éstas quienes definen sus propios procesos de mejoramiento a través de las prácticas colaborativas (MINEDUC, 2017a). Esto podría traer como consecuencia que se no se priorice la transferencia de otro tipo experiencias a las escuelas que pueden ser igual de valiosas para el mejoramiento escolar, y sólo se realicen trabajos que eviten las sanciones.

4.3. Relevancia del contexto de la red y sus escuelas

En este apartado se presentan las características que influyen en la profundidad de las actividades en las escuelas. Al ser la transferencia de las actividades parte de esta profundidad se consideró para el análisis tanto el contexto de la red y el contexto de sus escuelas. Los resultados muestran que la profundidad de esta RME está sujeta a la realidad de cada escuela, antes que ser una característica propia de la red. También, ésta varía significativamente, ya que cada institución tiene sus propias necesidades, recursos e intereses.

Contexto de la red

Las características particulares que facilitarían la transferencia de las actividades estarían vinculadas a la confianza y el apoyo mutuo entre profesionales. Según sus participantes, éstas permitirían que el flujo de información y de actividades sea más expedito. Desde la Escuela 1 se entiende que cada establecimiento presenta características particulares en un contexto particular, pero que el poder compartir y comentar diferentes experiencias -sean exitosas o no- se presenta como una posibilidad de generar líneas de acción de manera colaborativa y así llevar estas mismas experiencias a las escuelas y compartirla con las/os profesionales que puedan hacer uso de este recurso. Una opinión similar fue compartida por la directora de la Escuela 7, quien cree que desde el trabajo colaborativo, el acompañamiento y el compartir experiencias entre escuelas se facilitaría la búsqueda de soluciones a problemas comunes.

“Entonces al tener una práctica exitosa funciona y también al no tener una práctica exitosa, porque nosotros en la red también comentamos las prácticas que no vemos resultados. Entonces también "Uy, si eso no resultó, a ver si lo intentamos por el otro lado" o si a ellos no les resultó y es complejo, tenemos que aunar criterios y aunar fuerzas para que nos resulte. Solo es más difícil” (Directora Escuela 7, entrevista telefónica, 12 de noviembre de 2018).

Contexto de las escuelas

Para que el trabajo colaborativo de la red sea profundo en las escuelas, éste debe

contextualizarse a la realidad de cada uno de los establecimientos. Para esto es necesario no sólo el trabajo de las/os directivas/os, pues también deben estar involucrados el resto de las/os agentes educativas/os. El sentido que la comunidad otorgue a estas actividades, genera un entendimiento común de las mismas, facilitando la continuidad dentro de los establecimientos (Ainscow, 2016).

La importancia de vincular, por ejemplo, al profesorado en la profundidad de las actividades se observa en los comentarios realizados por el jefe de UTP de la Escuela 8. Él menciona que producto del bajo vínculo con la realidad de la escuela, en algunas ocasiones las actividades compartidas en su establecimiento perdieron su continuidad por el poco interés de las/os docentes que estaban preocupadas/os de otras prioridades en el ámbito laboral. También argumenta que algunas de las actividades no se vinculan con la rutina y la particularidad de su establecimiento, por lo que no tienen sentido dentro del espacio.

“Entonces de repente tengo una actividad súper linda de lenguaje y en algunas, nos tocó a todos una situación bien interesante que fue como a fines del año pasado, es decir... (...) porque las personas que yo tengo en mi escuela tienen maneras de trabajar distintas y que no, no, no se ajusta, o mis profesores no se ajustan a eso, entonces ese es el tema. (...) No es mala voluntad, cada escuela de verdad tiene su propia especificidad, hay maneras distintas en cada escuela. Entonces, eh, no sirve mucho la verdad, no sirve mucho” (Jefe de UTP Escuela 8, entrevista telefónica, 9 de noviembre de 2018).

El entrevistado también refiere a la importancia de crear un proyecto común dentro de la red que permita generar actividades con sentido para todas/os y que logren trascender a los distintos establecimientos escolares. De esta manera, se evitaría que éstas sólo se queden en la red o en conversaciones de carácter informal.

Otro factor importante es la disponibilidad de recursos, relacionados a la infraestructura, las personas, lo económico, entre otros. Por ejemplo, la directora de la Escuela 1

señala que el tamaño reducido de su escuela y del cuerpo profesional se presenta como una ventaja para el flujo de información. Esta misma persona destaca también el cariño que existe por parte de las/os trabajadoras/es hacia el establecimiento al que pertenecen. Por su parte, la directora de la Escuela 7 destaca que el compromiso de los docentes para el desarrollo de su escuela, ha facilitado el proceso de transferencia y profundidad de las actividades de la red.

La ausencia de dichos recursos desmotiva a las/os directivos/as a implementar ciertas actividades en sus escuelas, a pesar del interés que les genere. Por ejemplo, la actividad “Banco de la felicidad” y “Trabajo musical con estudiantes migrantes” no fueron implementadas en las escuelas por la alta cantidad de recursos económicos y materiales que requerían.

A partir de los resultados y análisis detallados en las tres sub-categorías, se reitera un elemento común en las características de la profundidad de las actividades en las escuelas: la profundidad dependerá de la particularidad de cada escuela y de su responsabilidad para alcanzarla. En este sentido, la profundidad estaría asociada a características y necesidades específicas de cada establecimiento que compone la red, más allá de la existencia de la red como tal (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016), por lo que el éxito de la transferencia de las actividades estaría sujeto a la utilidad y relevancia que la comunidad educativa perciba de éstas, más que a las posibilidades que la red esté generando. Es necesario que las actividades de la red estén conectadas con los contextos de las escuelas que la integran (Argote & Ingram, 2000; Broucker, 2010) para que adquieran sentido y, por ende, una mayor profundidad.

Que la profundidad se caracterice por la individualidad de las escuelas, no permite asegurar un cambio en las prácticas e ideas de cada una de éstas. La red se presenta como un espacio provechoso para el intercambio de conocimientos y el apoyo mutuo para la resolución de conflictos, sin embargo no existe un espacio para evaluar la profundidad de sus actividades o para realizar un seguimiento del

impacto que puedan estar teniendo. A partir de esto se genera la pregunta de si la existencia de un espacio con estas características facilitaría la transferencia de las actividades y su profundidad en las escuelas. Dicha instancia podría utilizarse para abordar el proceso de transferencia de manera colaborativa, a través del desarrollo conjunto de las actividades y así lograr un proceso más contextualizado y enriquecido, tal como lo propone Reid (2014).

Discusiones y Conclusión

En esta investigación se han dispuesto de diferentes técnicas para conocer y describir la profundidad de las actividades de una RME que se han movilizado a sus establecimientos escolares. A través del uso de notas de campo, entrevistas semi-estructuradas y un cuestionario, los resultados revelan que, en primer lugar, todas las actividades identificadas han sido compartidas desde la red.

En segundo lugar, casi todas las actividades se pueden considerar como profundas, y de éstas destacan por su profundidad dos exigencias ministeriales. No obstante, esta profundidad no es característica de todas las escuelas de la red, ya que sólo algunas de ellas analizan o implementan dichas actividades con otras/os agentes educativas/os. La profundidad respondería a las necesidades, características, recursos e intereses de cada establecimiento, por lo que la profundidad estaría sujeta a estos factores.

La transferencia y continuidad de estas actividades estaría sujeta no sólo al interés de las/os directivos/os de la red, sino también a la importancia que otras/os agentes le darían a dicho proceso, como es el caso de las/os profesoras/es. Ante este hallazgo, se presenta la primera limitante de esta investigación, donde las condiciones del tiempo han dificultado poder seguir profundizando el proceso de transferencia y resultados de estas actividades más allá de sólo las/os directivos/os. La evidencia ha demostrado que involucrar a otras/os agentes escolares, como lo son los docentes en prácticas colaborativas, favorecería su desarrollo profesional y un impacto positivo en sus estudiantes (Katz & Earl, 2010; Duffy &

Gallagher, 2016; Chapman et al., 2016a; Chapman et al., 2016b), lo que se condice con el principio de proyección de las RME propuesto por el MINEDUC (2016a). Las futuras investigaciones debiesen centrarse en la perspectiva que estas/os actrices y actores escolares podrían entregarle al trabajo de la profundidad de las RME del país.

Una herramienta que pudo haber contribuido a la investigación sobre la profundidad y transferencia del conocimiento a las escuelas, es el análisis de redes sociales. Éste hubiese permitido caracterizar las relaciones entre las/os miembros de la red y cómo éstas podrían haber tenido, o no tenido, algún tipo de influencia en la transferencia de información desde un espacio a otro. Otra limitante se presenta a nivel metodológico, puesto que al ser un estudio de casos, los resultados son intransferibles a una visión general de esta estrategia de colaboración.

Este estudio ha entregado información relevante de la profundidad de la red estudiada, aportando al carácter de su funcionamiento desde una mirada externa. También, es un aporte para la escasa literatura referente a la profundidad de las RME en los establecimientos escolares que las conforman. Los resultados pueden ser de utilidad para que otras redes escolares consideren las características de esta RME en particular y así analizar el trabajo que ya realizan desde los criterios presentados. Se espera que este estudio sobre la profundidad sea el impulsor de otras investigaciones que indaguen en esta estrategia colaborativa entre escuelas y así se conviertan en un apoyo para el logro de los objetivos que éstas se han planteado.

Bibliografía

Ahumada, L., González, A., & Pino, M. (2016). *Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Documento de Trabajo No. 1. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., Ortega, D., Zamorano, F., & Zepeda, S. (2018).

Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME). Informe Técnico N° 1. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

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. doi: 10.1108/JPC-12-2015-0013

Arias, M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería*, XVIII(1), 13-26.

Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer: a basis for competitive advantage in firms. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 82(1), 150-169.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La Empresa Educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.

Avalos, B. (1999). Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. *Conferencia "Los maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su desarrollo y desempeño"*. Conferencia llevado a cabo en San José, Costa Rica. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=774126>

Bell, L., Bolam, R., & Cubillo, L. (2003). A systematic review of the impact of school leadership and management on student outcomes. *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

Bell, M., Cordingley P., & Mitchell, H. (2006). *The impact of networks on pupils practitioners, organisations and the communities they serve. A summary of the systematic review of literature*. National College for School Leadership.

- Bellinia, A., Aarseth, W., & Hosseini, A. (2016). Effective Knowledge Transfer in Successful Partnering Projects. *ELSEVIER*, 218-228.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29(6), 991-1013.
- Borgatti, S., Everett, M., & Johnson, J. (2013). *Analyzing Social Networks*. SAGE: London.
- Broucker, B. (2010). Knowledge Transfer of Educational Programs in Public Management: Transfer-Inhibiting and Transfer-Enhancing Factors in the Belgian Public Sector. *Journal of Public Affairs Education*, 16(2), 231-253. doi: <https://doi.org/10.1080/15236803.2010.12001595>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53-82.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016a). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. doi: <https://doi.org/10.1108/JPCCC-03-2016-0007>
- Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H., Hall, S., McKinney, S., & Friel, N. (2016b). *The School Improvement Partnership Programme: Sustaining collaboration an Enquiry to Tackle Educational Inequity*. Project Report. Education Scotland: Livingston.
- Chapman, C., & Hadfield, M. (2010). Realising the potential of school-based networks. *Educational Research*, 52(3), 309-323. doi: 10.1080/00131881.2010.504066
- Díaz, J., & Civís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la comunidad: un marco teórico de referencia. *Cultura y Educación*, 23(3), 415-429. doi: 10.1174/113564011797330270
- Díaz, J., Civís, M., & Longás, J. (2013). La gobernanza de las redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(2), 213-230. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11584>
- Duan, Y., Nie, W., & Coakes, E. (2010). Identifying key factors affecting transnational knowledge transfer. *Information & Management*, 47(7-8), 356-363. doi: <https://doi.org/10.1016/j.im.2010.08.003>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2016). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107-134.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case- study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219- 245.
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017, LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- González, E. (2013). Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico. *Uni-pluri/versidad*, 13(1), 60- 63.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. Wiley: San Francisco.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. Routledge: London and New York.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill: México DF.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27-51. doi: 10.1080/09243450903569718

- Leithwood, K., & Azah, V. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409-433. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-08-2015-0068>
- Mandell, M. P., (1999). The impact of collaborative efforts: changing the face of public policy through networks and network structures. *Policy Studies Review*, 16(1), 4–17.
- Martínez, C., & Piedad, C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- MINEDUC. (2016a). *Orientaciones para el apoyo técnico-pedagógico al sistema escolar*. Santiago: División de Educación General, Ministerio de Educación de Chile.
- MINEDUC. (2016b). *Desarrollo Profesional entre Pares*. Santiago, Chile. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/desarrollo-profesional-entre-pares>
- MINEDUC. (2017a). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. División de Educación General DEG.
- MINEDUC. (2017b). *Percepción del impacto del trabajo en redes de mejoramiento escolar en la gestión de lo equipos directivos*. División de Educación General DEG.
- MINEDUC. (2018a). *El Microcentro*. Santiago, Chile. Educación Rural. Recuperado de: <https://rural.mineduc.cl/el-microcentro/>
- Muijs, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586. doi: 10.1080/03054985.2015.1047824.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26. doi: 10.1080/09243450903569692.
- Pavez, S. (2014). *Redes y mejoramiento escolar: En el marco del fortalecimiento de la educación pública*. [Diapositiva de PowerPoint].
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., & González, A. (2017). *Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación 2016*. Reporte N°1. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Portilla, M., Rojas, A., & Hernández, I. (2014). Investigación cualitativa: una reflexión desde la educación como hecho social. *Universitaria: Docencia, Investigación e Innovación*, 3(3), 86-100.
- Prenger, R., Poortman, C. L., & Handelzalts, A. (2018). The Effects of Networked Professional Learning Communities. *Journal of Teacher Education*, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1177/0022487117753574>
- Ragin, C. & Amoroso, L. (2011). *Constructing social research: the unity and diversity of method*, SAGE: Estados Unidos.
- Reid, S. (2014). Knowledge influencers: leaders influencing knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 332-357. doi: <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2013-0013>
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. doi: <https://doi.org/10.1108/JPCCC-09-2015-0007>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, S.L.: Madrid
- Szulanski, G. (2000). The Process of Knowledge Transfer: A Diachronic Analysis of Stickiness. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 82(1), 9–27. doi: 10.1006/obhd.2000.2884
- West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 93-112. doi: 10.1080/09243450903569767

Wohlstetter, P., Malloy, C., Chau, D., & Polhemus, J. (2003). Improving Schools Through Networks: A New Approach to Urban School Reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430. doi: 10.1177/0895904803254961

Apéndices

A continuación se presentan aquellos registros, instrumentos y materiales elaborados y utilizados para la producción de información y análisis de los resultados durante el proceso de investigación.

Apéndice A

Cuestionario Redes de Mejora Escolar

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Modelo de Acompañamiento en Red”, realizado por el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: LÍDERES EDUCATIVOS de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, que tiene por objetivo diseñar, implementar y testear metodologías efectivas de trabajo en red y aprendizaje lateral colaborativo, incorporando estrategias de acompañamiento en terreno a las redes de mejoramiento escolar del Ministerio de Educación. El siguiente cuestionario es parte del proyecto de investigación de pregrado de estudiantes de psicología de dicha universidad, que busca conocer el alcance de las actividades de una RME que se han transferido a sus establecimientos escolares.

Los resultados de la información obtenida en este cuestionario serán presentados de manera general y anónima, y no se individualizará ni por persona ni por institución, y a que la información producida será utilizada para retroalimentar el trabajo de la red y con fines académicos.

El cuestionario consta de tres secciones: (1) presentación de las actividades y descripción de las mismas. Éstas deben ser leídas antes de comenzar el cuestionario; (2) cuestionario con preguntas acerca de las actividades de la red; y (3) preguntas acerca del intercambio de información y relacional dentro de la misma red.

Datos de identificación:

Nombre:
Establecimiento al que pertenece:
Cargo:
Años de participación en la red:

Sección 1: Actividades de la red

A continuación se presentan diez (10) actividades que han sido realizadas en su red. Éstas se presentan en tres dimensiones:

1. Actividades compartidas en las reuniones de red por las escuelas que la conforman.

- I. **Diccionario multicultural:** Se confecciona un diccionario donde se definen palabras de diferentes países para conocer acepciones de términos lingüísticos y sus significados.
- II. **Experiencias de Evaluación y de Desarrollo de Estrategias de Comprensión Lectora:** Exposición de diferentes estrategias para las habilidades de comprensión lectora en estudiantes, con foco en la interacción pedagógica y el desarrollo de diferentes metodologías de evaluación.
- III. **Trabajo musical con estudiantes migrantes:** Presentación de orquesta musical infantil compuesta por estudiantes de enseñanza básica, en su mayoría inmigrantes. En ésta se interpretan canciones de los diferentes países que la componen.

2. Presentaciones de políticas públicas que se hayan realizado en la red.

- IV. **Decreto Transición 373:** Presentación del estado del nuevo decreto 373 que establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica.
- V. **Decreto 83:** Presentación teórica de estrategias efectivas en las escuelas para trabajar la nueva normativa vigente en los temas de inclusión.
- VI. **Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040):** Presentación de una revisión del funcionamiento de los Nuevos Servicios Locales para determinar la conexión entre los diferentes procesos que establece el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y Marco para la Buena Dirección (MBD).

3. Invitaciones de terceros externos que se hayan presentado en la red.

- VII. **Presentación de LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula:** Taller realizado por un profesional de LÍDERES EDUCATIVOS.
- VIII. **Visita Invitados de Escocia:** Presentación de Christopher Chapman y Kevin Lowden en la reunión de red, sobre el funcionamiento de las redes escolares en Escocia.
- IX. **Banco de la felicidad:** Exposición realizada por el director de un colegio subvencionado externo a la red donde se presentan diferentes actividades en relación a los vínculos afectivos en la comunidad escolar (Ejemplos: “El día de los abrazos”, “Día del pijama”).

Sección 2: Cuestionario

A continuación, se presentan preguntas relacionadas con las actividades de la red anteriormente descritas. Es muy importante que responda a todas las preguntas que aparecerán ya que su opinión es valiosa para el desarrollo de esta investigación. Recuerde que no hay respuestas buenas ni malas. Por favor, seleccione la respuesta que le parezca más adecuada **en relación a la experiencia en su establecimiento escolar.**

Teniendo en cuenta lo anterior, le pedimos que valore cada una de estas actividades marcando con una ‘X’ la opción con la que esté de acuerdo:

I. ¿Considera que esta actividad es relevante para el mejoramiento de su establecimiento educativo?

	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
Diccionario multicultural					
Evaluación y de desarrollo de estrategias de comprensión lectora					
Trabajo musical con estudiantes migrantes					
Presentación Decreto transición					

373					
Presentación Decreto 83					
Servicios Locales de Educación Pública					
Presentación de LÍDERES EDUCATIVOS: acompañamiento al aula					
Visita de Chapman y Lowden					
Banco de la felicidad					

II. Profundidad de las actividades

Las siguientes preguntas tienen como objetivo conocer si las actividades anteriormente presentadas han sido o no compartidas e implementadas, y cómo se ha realizado este proceso en su establecimiento educativo.

Tenga en consideración que se pregunta respecto a su trabajo junto al equipo directivo y equipo docente.

A continuación, se presentará una tabla con preguntas por cada actividad revisada anteriormente. Por favor, lea con atención las instrucciones entregadas.

I. DICCIONARIO MULTICULTURAL
<p>1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla II. “Experiencia de evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora”.</p>
<p>Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo debe seleccionar <u>una</u> opción.</p>

1. Esta actividad fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
2. Esta actividad fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
3. Esta actividad fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	
<p>Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo debe seleccionar <u>una</u> opción.</p>	
1. Esta actividad fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
2. Esta actividad fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
3. Esta actividad fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

II. EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN Y DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA

1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:

- a) Sí
- b) No*

2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?

- a) Sí
- b) No*

*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla III. “Trabajo musical con alumnos migrantes”.

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta actividad fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

2. Esta actividad fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

3. Esta actividad fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta actividad fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
---	--

2. Esta actividad fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
---	--

3. Esta actividad fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

III. TRABAJO MUSICAL CON ESTUDIANTES MIGRANTES	
<p>1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla IV. “Decreto transición 373”</p>	
Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	
1. Esta actividad fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
2. Esta actividad fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento de mi establecimiento educativo.	
3. Esta actividad fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	
Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	

1. Esta actividad fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
2. Esta actividad fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
3. Esta actividad fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

IV. DECRETO TRANSICIÓN 373

1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:	
a) Sí b) No*	
2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?	
a) Sí b) No*	
*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla V. “Decreto 83”	
Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	
1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento de mi establecimiento educativo.	
3. Esta presentación de política pública fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	
1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
3. Esta presentación de política pública fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

V. DECRETO 83	
1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:	
a) Sí b) No*	
2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?	
a) Sí b) No*	
*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla VI. "Servicios Locales de educación pública. Ley 21.040"	
Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	
1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento de mi establecimiento educativo.	

3. Esta presentación de política pública fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	
Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar <u>una</u> opción.	
1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
3. Esta presentación de política pública fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

VI. SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (LEY 21.040)
<p>1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?</p> <p>a) Sí b) No*</p> <p>*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla VII. "Presentación de LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula"</p>

Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento de mi establecimiento educativo.	
---	--

3. Esta presentación de política pública fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de política pública fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento.	
--	--

2. Esta presentación de política pública fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento.	
--	--

3. Esta presentación de política pública fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
---	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

VII. PRESENTACIÓN DE LÍDERES EDUCATIVOS SOBRE ACOMPAÑAMIENTO AL AULA

1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:

- a) Sí
- b) No*

2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?

- a) Sí
- b) No*

*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla VIII. “Visita invitados de Escocia”

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

3. Esta presentación de invitado externo fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
--	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
--	--

3. Esta presentación de invitado externo fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
---	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

VIII. VISITA INVITADOS DE ESCOCIA

1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:

- a) Sí
- b) No*

2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?

- a) Sí
- b) No*

*Si su respuesta fue negativa continúe en la tabla IX. “Experiencia de evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora”

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

3. Esta presentación de invitado externo fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

Marque con una ‘X’ la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
--	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
--	--

3. Esta presentación de invitado externo fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
---	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

--

IX. BANCO DE LA FELICIDAD

1. Recuerdo que esta actividad fue presentada en la red:

- a) Sí
- b) No*

2. Si su respuesta anterior es positiva, esta actividad, ¿se compartió en mi establecimiento educativo?

- a) Sí
- b) No*

*Si su respuesta fue negativa, finalice esta encuesta.

Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo directivo en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
---	--

3. Esta presentación de invitado externo fue implementada con el equipo directivo de mi establecimiento educativo.	
--	--

Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:

Marque con una 'X' la casilla que más se acerque a la experiencia desarrollada con el equipo docente en su establecimiento educativo. Sólo puede seleccionar una opción.

1. Esta presentación de invitado externo fue comentada informalmente con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
--	--

2. Esta presentación de invitado externo fue analizada en conjunto con algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
3. Esta presentación de invitado externo fue implementada por algún(os) docente(s) de mi establecimiento educativo.	
Según la respuesta que ha seleccionado, comente cómo se realizó este proceso en su establecimiento educativo:	

En caso de que exista alguna actividad de la red que no haya sido mencionada anteriormente y usted crea importante, escriba en el espacio en blanco el nombre de la actividad y una breve descripción de ésta. Tenga en consideración los criterios previamente mencionados.

Nombre:

Descripción:

III. Relaciones entre miembros de la red

A continuación se presentan dos preguntas que buscan conocer las relaciones que se generan en la red, en cuanto al ámbito profesional y personal.

Por favor, marque con una 'X' las casillas correspondientes a aquellos integrantes de la red que, según usted, se vincule directamente con cada pregunta. No se considere ni seleccione a sí mismo/a.

Nombre	¿Con qué persona(s) conversa sobre eventos relevantes o problemáticas que surgen a nivel profesional a nivel profesional?	¿Con qué persona(s) conversa sobre eventos relevantes o problemáticas personales?
Participante 1 ¹⁶		
Participante 2		
Participante 3		
Participante 4		

¹⁶ Para mantener el anonimato de las/os integrantes de la red se identificarán a cada una/o con una numeración desde uno (1) hasta el treinta y cinco (35)

Partecipante 5		
Partecipante 6		
Partecipante 7		
Partecipante 8		
Partecipante 9		
Partecipante 10		
Partecipante 11		
Partecipante 12		
Partecipante 13		
Partecipante 14		
Partecipante 15		
Partecipante 16		
Partecipante 17		
Partecipante 18		
Partecipante 19		
Partecipante 20		
Partecipante 21		
Partecipante 22		
Partecipante 23		
Partecipante 24		
Partecipante 25		
Partecipante 26		
Partecipante 27		
Partecipante 28		
Partecipante 29		
Partecipante 30		
Partecipante 31		

Participante 32		
Participante 33		
Participante 34		
Participante 35		

A continuación, se busca conocer en qué miembros de la red usted se ha apoyado y ha apoyado para compartir las actividades presentadas anteriormente en su establecimiento educacional.

Le recordamos que las actividades son las siguientes:

1. Diccionario multicultural.
2. Experiencias de evaluación y de desarrollo de estrategias de comprensión lectora.
3. Trabajo musical con estudiantes migrante.
4. Decreto transición 373.
5. Decreto 83.
6. Servicios locales de educación pública (Ley 21.040).
7. Presentación de LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula.
8. Visita invitados de Escocia.
9. Banco de la felicidad.

De este listado, escoja **sólo una** actividad para responder a la siguiente pregunta:

- ¿Quién(es) me han apoyado para compartir esta actividad en mi establecimiento?

Por favor, marque con una 'X' las casillas correspondientes de la tabla a aquellos integrantes de la red que lo/a hayan apoyado en dicha ocasión.

Luego, del mismo listado, seleccione **la misma u otra** actividad para responder la siguiente pregunta:

- ¿A quién(es) he apoyado para compartir esta actividad en su(s) establecimiento(s)?

Por favor, marque con una 'X' las casillas correspondientes de la tabla aquellos integrantes de la red que han sido apoyados/as por usted en dicha ocasión.

Nombre	Nombre de la actividad en la que me apoyaron:	Nombre de la actividad en la que apoyé:
	_____	_____
	_____	_____
Participante 1		
Participante 2		
Participante 3		
Participante 4		
Participante 5		

Partecipante 6		
Partecipante 7		
Partecipante 8		
Partecipante 9		
Partecipante 10		
Partecipante 11		
Partecipante 12		
Partecipante 13		
Partecipante 14		
Partecipante 15		
Partecipante 16		
Partecipante 17		
Partecipante 18		
Partecipante 19		
Partecipante 20		
Partecipante 21		
Partecipante 22		
Partecipante 23		
Partecipante 24		
Partecipante 25		
Partecipante 26		
Partecipante 27		
Partecipante 28		
Partecipante 29		
Partecipante 30		
Partecipante 31		
Partecipante 32		

Participante 33		
Participante 34		
Participante 35		

Apéndice B

Relevancia de las actividades para el mejoramiento educativo según las/os integrantes de la red

Actividad	Muy de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	No responde	TOTAL
Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora	11	1	-	-	-	-	12
Decreto 83	9	2	-	-	-	1	12
Decreto 373	8	3	1	-	-	-	12
Presentación LÍDERES EDUCATIVOS sobre Acompañamiento al aula	7	5	-	-	-	-	12
Diccionario multicultural	6	5	1	-	-	-	12
Visitas Invitados de Escocia	5	5	2	-	-	-	12
Trabajo musical con estudiantes migrantes	5	4	2	-	-	1	12
Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040)	4	7	1	-	-	-	12
Banco de la felicidad	2	6	3	-	-	1	12

Apéndice C

Cantidad de participantes que recuerdan las actividades de la red

Actividad	Si	No	No responde	TOTAL
Diccionario multicultural	12	-	-	12
Visitas Chapman y Lowden	12	-	-	12
Presentación LÍDERES EDUCATIVOS	12	-	-	12
Trabajo musical con estudiantes migrantes	10	2	-	12

Servicios Locales de Educación Pública	10	2	-	12
Presentación Decreto 83	10	2	-	12
Presentación Decreto 373	10	1	1	12
Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora	8	1	3	12
Banco de la felicidad	7	5	-	12

Apéndice D

Cantidad de participantes que compartieron las actividades en sus establecimientos

Actividad	Si	No	No responde	TOTAL
Presentación Decreto 83	10	1	1	12
Presentación LÍDERES EDUCATIVOS	10	2	-	12
Diccionario multicultural	8	4	-	12
Presentación Decreto 373	8	3	1	12
Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora	7	2	3	12
Banco de la felicidad	5	7	-	12
Trabajo musical con estudiantes migrantes	4	8	-	12
Visitas Chapman y Lowden	4	6	2	12
Servicios Locales de Educación Pública	2	9	1	12

Apéndice E

Profundidad de las actividades con los equipos directivos

DIRECTIVOS	Comentar informalmente	Analizar en conjunto	Implementar	No responde	TOTAL
Presentación LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula	3	3	2	2	10
Decreto 83	2	3	3	2	10
Diccionario multicultural	3	2	2	1	8
Decreto 373	1	4	1	2	8
Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora	3	2	2	-	7
Banco de la felicidad	4	1	-	-	5
Visita invitados de Escocia	3	1	-	-	4
Trabajo musical con estudiantes migrantes	4	-	-	-	4
Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040)	2	-	-	-	2

Apéndice F

Profundidad de las actividades con los equipos docentes

PROFESORES	Comentar informalmente	Analizar en conjunto	Implementar	No comentado	TOTAL
Decreto 83	2	3	4	1	10
Presentación LÍDERES EDUCATIVOS sobre acompañamiento al aula	1	1	2	6	10
Diccionario multicultural	4	1	3	-	8
Decreto 373	1	5	1	1	8
Evaluación y desarrollo de estrategias de comprensión lectora	2	3	2	-	7
Banco de la Felicidad	2	-	-	3	5
Visita Invitados de Escocia	3	1	-	1	4
Trabajo musical con estudiantes migrantes	3	-	-	1	4
Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040)	1	1	-	-	2

Apéndice G

Cantidad de actividades compartidas y cantidad de actividades profundas por escuelas

Escuela	N° de actividades compartidas	N° de actividades profundas
Escuela 1	9	4
Escuela 2	5	2
Escuela 3	7	3
Escuela 4	4	2
Escuela 5	4	3
Escuela 6	3	3
Escuela 7	5	5
Escuela 8	1	1
Escuela 9	2	0
Escuela 10	5	1