

INVESTIGACIONES

Redes educativas que movilizan conocimientos y transforman sus comunidades: ¿Cómo y por qué lo logran?¹

Educational networks that mobilize knowledge and transform school communities:
How and why do they succeed?

Mauricio Pino-Yancovic^a

^aInstituto de Estudios Avanzados en Educación y CIAE, Universidad de Chile, Chile.
mauricio.pino@ciae.uchile.cl

RESUMEN

Este artículo analiza cómo redes educativas con buen funcionamiento movilizan conocimientos hacia sus establecimientos escolares. El estudio se orienta desde un enfoque metodológico mixto y considera siete redes como estudios de caso. En estas redes se realizaron entrevistas semiestructuradas con sus coordinadores, grupos focales, observaciones de reuniones y entrevistas con docentes de los establecimientos participantes. Asimismo, se desarrolló un análisis de redes sociales desde el enfoque de egonetwerk para examinar la circulación del conocimiento entre los integrantes de las redes y sus comunidades escolares. Los resultados muestran que las redes movilizan principalmente conocimientos provenientes de otros establecimientos y, en menor medida, saberes expertos externos a su realidad educativa, especialmente orientaciones pedagógicas y estrategias de acompañamiento docente. La movilización del conocimiento no ocurre de manera homogénea, sino mediante procesos diferenciados de difusión, integración e innovación. Predomina la integración, lo que sugiere que los participantes adaptan el conocimiento compartido a sus contextos escolares. El estudio concluye que estas redes fortalecen culturas profesionales colaborativas y reflexivas.

Palabras clave: aprendizaje profesional, colaboración, Egonetwerk, integración, movilización de conocimientos, redes educativas.

ABSTRACT

This article analyzes how well-functioning educational networks mobilize knowledge into schools. The study adopts a mixed-methods approach and examines seven networks as case studies. Within these networks, semi-structured interviews were conducted with network coordinators, along with focus groups, observations of network meetings, and interviews with teachers from participating schools. In addition, a social network analysis using an ego-network approach was carried out to examine the circulation of knowledge among network members and their school communities. The findings show that networks mainly mobilize knowledge derived from other schools and, to a lesser extent, expert knowledge external to their educational contexts, particularly pedagogical guidance and strategies for supporting teachers. Knowledge mobilization does not occur homogeneously, but through differentiated processes of diffusion, integration, and innovation. Integration predominates, suggesting that participants adapt shared knowledge to their school contexts. The study concludes that these networks strengthen collaborative and reflective professional cultures.

Key words: Collaboration, Educational networks, Ego networks, Integration, Knowledge mobilization, Professional learning.

¹ Se agradece el financiamiento otorgado por ANID CIAE CIA250005.

1. INTRODUCCIÓN

Las redes educativas han sido ampliamente reconocidas en la literatura como una forma de trabajo colaborativo entre actores de distintas instituciones educacionales que se articulan en torno a un propósito común, desarrollan actividades en conjunto para enfrentar desafíos compartidos y promover mejoras sostenidas en las prácticas educativas (Muijs et al., 2010). La evidencia acumulada muestra que las redes pueden desempeñar un rol relevante en el desarrollo profesional de docentes y directivos, al facilitar el intercambio de ideas, la construcción de sentidos compartidos y el fortalecimiento de capacidades de liderazgo, así como en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, especialmente cuando las escuelas colaboran intencionalmente para abordar problemas pedagógicos comunes y reducir brechas entre establecimientos (Ainscow et al., 2016; Chapman & Muijs, 2014; Stoll et al., 2006).

Diversos estudios han destacado el potencial de las redes educativas para apoyar a escuelas que enfrentan contextos altamente desafiantes —como aquellos exacerbados por crisis recientes— y para contribuir a procesos de mejoramiento educativo desde una lógica colaborativa con foco en la equidad (Azorín et al., 2020). Sin embargo, la literatura también advierte que las redes educativas no son intrínsecamente virtuosas ni garantizan, por sí mismas, procesos de mejora. La adopción acrítica de las redes educativas como estrategia de cambio puede derivar en prácticas superficiales o incluso nocivas para los establecimientos educativos y los sistemas escolares (Ehren et al., 2017; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). A su vez, espacios de reflexión profesional que se generan en red no siempre logran convertirse en acciones de mejora sostenidas, particularmente cuando no existe una metodología explícita que oriente las actividades que se realizan en conjunto (Brown & Poortman, 2018).

Estos desafíos se ven intensificados en el contexto sociocultural contemporáneo, marcado por lo que es posible denominar como *una sociedad hiperconectada, ansiosa y con anhelos autoritarios*. En Chile, estudios recientes muestran una exposición temprana y prolongada a entornos digitales, elevados niveles de ansiedad y depresión en estudiantes, y una disminución sostenida del apoyo a la democracia como forma preferible de gobierno, junto con una mayor disposición a aceptar respuestas autoritarias frente a los conflictos sociales (Claro VTR, 2025; CEP, 2025; Martínez-Líbano & Yeomans-Cabrera, 2024).

En este contexto, donde la participación colaborativa en espacios de diálogo parece contracultural, es pertinente preguntarse: ¿qué hacen las redes educativas que tienen un buen funcionamiento?, ¿cómo logran desarrollar las actividades que llevan a cabo?, y ¿cuál es la influencia que tienen en sus comunidades educativas? Aprender de estas redes puede ofrecer claves relevantes para el diseño de futuros espacios de colaboración profesional que sean capaces de sostener procesos de mejora educativa en contextos sociales y políticos que cada vez son más complejos.

Para abordar estas interrogantes, este artículo se inscribe en una investigación con enfoque metodológico mixto (Greene, 2007), que combina la aplicación de una versión abreviada y validada en Chile del *Educational Collaborative Networks Questionnaire* (ECN-Q) (Pino-Yancovic et al., 2019; Díaz-Gibson et al., 2014) con estudios de caso en redes educativas con buen funcionamiento. El estudio se desarrolló en seis Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y consideró 412 respuestas correspondientes a 59 redes

educativas, a partir de las cuales se seleccionaron siete redes como estudios de casos para análisis en profundidad. Específicamente, el artículo analiza qué tipos de conocimientos movilizan estas redes seleccionadas, cómo dichos conocimientos son adaptados por los establecimientos educativos y qué influencia tienen en sus comunidades educativas.

2. REDES EDUCATIVAS QUE HACEN LA DIFERENCIA

Una red educativa se define como una forma de trabajo colaborativo entre actores de distintas instituciones educacionales que se articulan en torno a un propósito común, según Muijs et al. (2010). Este trabajo colaborativo trasciende el mero intercambio de información, ya que implica la realización de acciones coordinadas orientadas a enfrentar desafíos comunes y a promover mejoras sostenidas en las prácticas educativas al interior de las propias instituciones participantes (Brown y Flood, 2019). Las redes educativas facilitan el intercambio de ideas, la identificación de desafíos compartidos y la construcción de valores comunes, promoviendo estrategias de mejora que incorporan múltiples perspectivas para su implementación efectiva (Pino-Yancovic et al., 2025; Stoll et al., 2006). En particular, se ha destacado que las redes contribuyen al desarrollo profesional de directores escolares, fortaleciendo sus capacidades de indagación y liderazgo (Chapman et al., 2016).

También se ha identificado que las redes educativas pueden contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes en contextos desafiantes. Diversos estudios muestran que las redes han sido útiles para mejorar el rendimiento estudiantil, cuando estas colaboran intencionalmente para abordar desafíos de aprendizaje (Chapman & Muijs, 2014; Zheng et al., 2025). Las redes educativas son especialmente relevantes para apoyar a escuelas que enfrentan situaciones complejas, como aquellas agravadas por crisis globales, contribuyendo a mitigar sus efectos y a sostener procesos de mejora educativa (Azorín et al., 2020). Del mismo modo, la evidencia destaca su potencial para impulsar políticas educativas desde una lógica bottom-up, con foco en la equidad y el mejoramiento sistémico de la educación (Azorín & Muijs, 2017).

2.1. CONDICIONES PARA EL BUEN FUNCIONAMIENTO DE LAS REDES EDUCATIVAS

La literatura especializada coincide en que las redes educativas que logran un buen funcionamiento comparten un conjunto de condiciones estructurales y relacionales que las distinguen de aquellas redes con efectos limitados o superficiales. Una de las condiciones más recurrentemente destacadas es la existencia de un propósito claro, significativo y compartido, que oriente el trabajo colaborativo de sus miembros y otorgue sentido a su participación en la red (Chapman et al., 2016; Muijs et al., 2010; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Este propósito no solo define el foco del trabajo colectivo, sino que permite alinear expectativas, priorizar esfuerzos y sostener la participación activa de los actores involucrados (Leithwood, 2019).

Junto con un propósito compartido, las redes educativas con buen funcionamiento se caracterizan por el desarrollo de una agenda colectiva y una metodología de trabajo consistente, que responda a los intereses y necesidades de sus miembros y que promueva una responsabilidad compartida respecto de los resultados de la red (Leithwood, 2019). La participación en este tipo de redes no se sostiene únicamente por pertenencia formal,

sino por el compromiso activo con las tareas definidas colectivamente, lo que contribuye a fortalecer el sentido de pertenencia y la confianza entre actores diversos.

Un tercer rasgo distintivo de las redes educativas con buen funcionamiento es su orientación explícita a la generación y movilización de conocimiento profesional. Las redes constituyen espacios particularmente propicios para hacer explícito el conocimiento tácito y procedimental de docentes y directivos, en la medida en que las conversaciones sobre prácticas reales se sitúan en el centro del trabajo colectivo (Chapman et al., 2016; Katz & Earl, 2010). Así, el valor de las redes no radica únicamente en el intercambio de experiencias, sino en su capacidad para estructurar procesos sistemáticos de aprendizaje profesional orientados a la mejora.

2.2. REDES QUE MOVILIZAN CONOCIMIENTOS

La literatura sobre redes educativas muestra que su contribución a la mejora escolar se produce, en gran medida, a través de procesos de movilización de conocimiento que influyen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Chapman & Muijs, 2014; Lee et al., 2012). En este marco, la movilización de conocimiento no se limita a la transferencia de ideas nuevas desde la red hacia las escuelas, sino que involucra procesos de adaptación, resignificación y apropiación contextual del conocimiento en las organizaciones que lo adoptan (Scott, 2014; Knight, 2024).

Pueden existir distintos tipos de conocimientos que se movilizan y adaptan entre organizaciones escolares, algunos son simbólicos y culturales (Scott, 2014), otros son relacionales, afectando las emociones y vínculos entre los profesionales de una red (Fullan, 2007). Jesacher-Roessler (2021) explica que existen conocimientos que pueden ser comprendidos como actividades, involucran repertorios y rutinas para realizar un conjunto de acciones que habitualmente realizan los establecimientos escolares. Un ejemplo de actividad son las estrategias que una escuela suele implementar para abordar el ausentismo, abandono o deserción escolar, pero también pueden ser actividades pedagógicas, como la planificación y ejecución de una clase. Por otro lado, existen artefactos que se comparten en la red, que involucran objetos que se pueden comunicar, analizar, intercambiar o distribuir, como planificaciones de clases, pautas de observación, o guías pedagógicas.

Se pueden distinguir al menos tres formas en que el conocimiento de las redes educativas es adoptado por los establecimientos educacionales: difusión, integración e innovación (Jesacher-Roessler, 2021; Pino-Yancovic et al., 2025). Mientras la difusión se restringe a la circulación y discusión de ideas sin transformaciones organizacionales profundas, la integración supone la articulación del nuevo conocimiento con rutinas preexistentes. La innovación, en cambio, ocurre cuando las prácticas promovidas por la red desafían los supuestos y rutinas tradicionales de la organización, dando lugar a nuevas formas de acción y cambio institucional. La evidencia sugiere que los procesos de integración e innovación tienen mayor potencial para generar transformaciones sostenibles que aquellos basados únicamente en la difusión del conocimiento (Brown & Poortman, 2018).

Finalmente, la movilización del conocimiento depende en gran medida del capital social local y del rol de actores que operan como movilizadores o intermediarios del conocimiento (denominados en inglés como brokers del conocimiento). Estos actores, al comprender las culturas y normas de sus instituciones, asumen roles legitimados por sus pares y construyen relaciones de confianza que les permiten influir en la adopción

y transformación del conocimiento generado en red (Van den Boom-Muilenburg et al., 2022).

2.3. DESAFÍOS PARA EL APRENDIZAJE EN RED

La evidencia advierte que las redes educativas no son intrínsecamente virtuosas ni garantizan, por sí mismas, procesos de mejora. La mera adopción y difusión generalizada de las redes como estrategia de cambio puede derivar en prácticas superficiales e incluso nocivas para los sistemas educativos (Rincón-Gallardo & Fullan, 2016). Las redes pueden generar efectos no deseados, tales como luchas de poder, competencia y fragmentación entre sus miembros, escaso intercambio recíproco del conocimiento, o una ilusión de colaboración, donde quienes conforman la red aparentan trabajar en conjunto, cuando en realidad este proceso no ocurre genuinamente (Ehren y Perryman, 2018). Asimismo, si bien las redes pueden propiciar espacios de reflexión profesional, estos no necesariamente se traducen en la implementación de acciones de mejora (Brown & Poortman, 2018).

Estos desafíos se acrecientan en el contexto sociocultural actual, que puede sintetizarse como *una sociedad hiperconectada ansiosa con anhelos autoritarios*. En base a un cuestionario aplicado a una muestra de 1.577 niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 17 años, se ha detectado que cerca de la mitad tiene su primer contacto con plataformas digitales alrededor de los siete años. Aunque el 90 % de ellos/as considera que el tiempo ideal de conexión debería ser inferior a cuatro horas diarias, un 38 % supera ese umbral durante la semana y un 52 % los fines de semana, además más de la mitad declara haber dejado de realizar otras actividades por permanecer conectado (Claro VTR, 2025).

Este contexto de hiperconectividad se cruza con una creciente evidencia de malestares psicosociales: en una investigación basada en una muestra representativa de 1.062 estudiantes universitarios chilenos se muestra que un 60,2 % presenta síntomas de depresión, un 63,6 % síntomas de ansiedad y un 50,2 % altos niveles de estrés (Martínez-Líbano & Yeomans-Cabrera, 2024). A su vez, una investigación con 632 estudiantes universitarios (18-32 años, ~50 % mujeres) indica que entre un 30 % y un 50% presenta síntomas de ansiedad, depresión o malestar psicológico (Cova et al., 2021).

Este escenario se ve tensionado por una progresiva desafección democrática y una mayor disposición a aceptar salidas autoritarias para la resolución de los conflictos sociales: entre 2019 y 2025, el porcentaje de personas que considera la democracia preferible a cualquier otra forma de gobierno disminuyó de un 64 % a un 44%, junto con un aumento del apoyo a la reducción de libertades individuales con el fin de controlar la delincuencia (CEP, 2025).

Estudios en el ámbito educativo ya advertían estas tendencias, mostrando que una proporción significativa de estudiantes escolares —en torno a dos tercios— declaraba estar de acuerdo o muy de acuerdo con que los gobiernos autoritarios se justifican cuando prometen orden y seguridad (Cox et al., 2018–2021). Así la formación ciudadana en el sistema escolar chileno se desarrolla en un contexto marcado por la desafección política, la disminución de la confianza en las instituciones y la fragilidad de las experiencias democráticas, lo que tensiona los procesos de socialización política de niños, niñas y jóvenes (Jara et al., 2021).

A estos factores se suma un trasfondo estructural propio del sistema educativo chileno, configurado por un modelo de inspiración neoliberal implementado durante la dictadura militar (1973–1990), cuya premisa central fue que las fuerzas del mercado regularían el

funcionamiento de las instituciones educativas (Carnoy & McEwan, 2001). Este modelo ha promovido una lógica de competencia entre establecimientos educativos por la captación de estudiantes y recursos, reforzando una lógica orientada al mercado que dificulta la construcción de relaciones de confianza y colaboración entre instituciones (Bellei & Vanni, 2015; Pino-Yancovic, 2015).

En conjunto, estos antecedentes configuran un escenario particularmente desafiante para la colaboración en red. La construcción de espacios de trabajo colaborativo genuino requiere vínculos profesionales significativos, horizontales y basados en la confianza, orientados a abordar desafíos comunes sin depender exclusivamente de respuestas jerárquicas o autoritarias. Sin embargo, dichos procesos demandan tiempo, paciencia y condiciones culturales e institucionales que no siempre están disponibles. En este contexto, resulta pertinente preguntarse: ¿qué hacen las redes educativas que logran un buen funcionamiento?, ¿cómo consiguen desarrollar las actividades que llevan a cabo?, y ¿cuál es la influencia que tienen en sus comunidades estas redes educativas? Comprender las características y dinámicas de estas redes permite extraer aprendizajes relevantes para el diseño de futuras formas de colaboración profesional capaces de sostener procesos de mejora educativa en un contexto social marcado por una hiperconectividad, un malestar psicosocial y con tensiones sobre el valor de la democracia.

3. METODOLOGÍA

3.1. INSTRUMENTOS Y PARTICIPANTES

El estudio se orienta desde un enfoque metodológico mixto (Greene, 2007). En siete redes seleccionadas se realizaron entrevistas semiestructuradas con sus coordinadores y observaciones de reuniones durante un año, lo que permitió identificar las principales actividades y artefactos que circulan en la red. Con base en estos resultados, se diseñaron cuestionarios ad hoc para cada red, mediante los cuales sus integrantes identificaron con quiénes compartían dichos conocimientos y a través de qué procesos de movilización: difusión, integración o innovación. Esta información permitió desarrollar un análisis de redes egocéntricas sobre la circulación del conocimiento hacia los establecimientos.

Para seleccionar los casos se realizó la aplicación de una versión abreviada y validada en Chile del Educational Collaborative Networks Questionnaire (ECN-Q) (Díaz-Gibson et al., 2014; Pino-Yancovic et al., 2019). Este cuestionario contiene 23 ítems en una escala Likert contemplando dimensiones para ponderar el funcionamiento de una red, al cual se agregan preguntas sobre el propósito de la red, una sección con 7 ítems con una escala Likert de frecuencia respecto a las principales actividades que se realizan en las reuniones de red (Pino-Yancovic, 2024). El cuestionario se aplicó en seis Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), cuatro de ellos en funcionamiento desde el año 2018 y dos desde 2019, con territorios que agrupan entre 35 y 71 establecimientos educacionales. En total, se recogieron 412 respuestas correspondientes a 59 redes educativas, a partir de las cuales se seleccionaron siete redes para el estudio de casos, en función de su buen funcionamiento.

Para seleccionar los participantes de los estudios de casos, primero se calculó la tasa de respuesta por red, para identificar aquellas que tuvieran mayor representación de sus

participantes. Del total de 59 redes, 19 redes obtuvieron una tasa de respuesta superior al 50%. Entre estas 19 redes, se seleccionaron siete redes con un buen funcionamiento. Para su selección se analizó el puntaje en la escala de funcionamiento de redes ECN-Q (puntuaciones de 1 a 6) (Pino-Yancovic et al., 2019), donde estas redes obtuvieron resultados sobre (5,551), mientras que en las no seleccionadas el puntaje promedio en esta escala fue de 4,9. Asimismo, se analizó el propósito calculando el porcentaje de integrantes que conocen el propósito de su red y que consideran que este es adecuado para las necesidades de su establecimiento. Las redes seleccionadas en promedio obtienen un 98,08% sobre el conocimiento del propósito (este es un 95,14% en las redes no seleccionadas) y 97,98% indican que es adecuado para sus establecimientos (este dato es un 89,62% en las redes no seleccionadas).

En las redes seleccionadas, en el periodo de un año se realizaron dos entrevistas semiestructuradas con los coordinadores de red y dos observaciones de las reuniones de red, ello permitió identificar las actividades y artefactos que se generan e intercambian, las que luego pueden ser movilizadas a los establecimientos educativos que las conforman.

Para caracterizar los procesos de movilización de conocimientos —en términos de difusión, integración e innovación— se diseñaron cuestionarios ad hoc para cada red seleccionada. Específicamente se presentó un listado de las actividades y artefactos previamente identificados, que fue respondido por los integrantes de las redes, quienes debían señalar con quiénes habían compartido dichos conocimientos e indicar el proceso de movilización correspondiente (difusión, integración o innovación). Los cuestionarios fueron aplicados de manera presencial, con el fin de asegurar su adecuada comprensión de las preguntas y para resolver dudas durante su implementación. Cada participante identificó en detalle los vínculos a través de los cuales movilizó el conocimiento, lo que permitió el análisis de redes egocéntricas. A continuación se indica una tabla con las características de las redes seleccionadas para los estudios de casos:

Tabla 1. Redes Seleccionadas Estudios de Casos

Red	Participantes	N° de participantes	N° de establecimientos
1	Jefes de UTP	14	9
2	Directores/as	11	9
3	Directores/as	23	23
4	Microcentro: Profesores encargados (14) docentes (3) y profesionales PIE (4)	21	15
5	Encargados de Convivencia	21	15
6	Docentes (3), Trabajadores sociales (6) y Psicólogos (6)	25	11
7	Directores/as (12) y Profesores encargados (9)	21	19
Total	7 Redes	136	101

Para profundizar en la influencia que estas redes educativas tienen en sus comunidades educativas, se identificaron cuatro redes con distintos perfiles de movilización de conocimientos. En cada red se realizó 1 grupo focal (total 4 grupos focales). Además, en cada una de estas redes se realizaron 8 entrevistas semiestructuradas (Hostein y Gubrium, 1995) con docentes que no asisten a las reuniones de red, pero que si debiesen ser beneficiados por el conocimiento que es movilizado a sus establecimientos (32 entrevistas).

3.2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

Toda la información de las entrevistas y grupos focales fue transcrita y se realizó un análisis de contenido de las transcripciones (Cáceres, 2008). Respecto a los cuestionarios de redes, utilizando un enfoque de análisis de redes egocéntrico (Farley-Ripple y Yun, 2021), se examinaron los resultados de los cuestionarios aplicados en los estudios de caso. En este tipo de análisis, la unidad de análisis es un nodo de la red, denominado *ego*, y se estudian sus relaciones con otros nodos, denominados *alters*. El *ego* constituye el punto central para la recopilación y el análisis de datos, permitiendo comprender cómo accede a recursos e información, así como identificar qué *alters* resultan más influyentes. Este enfoque es particularmente pertinente para el presente estudio, en el que el *ego* corresponde a cada participante de la red y los *alters* a los integrantes de su comunidad educativa, con quienes se movilizan los conocimientos generados en la red (actividades y artefactos).

Sobre la base de los resultados del cuestionario de redes sociales egocéntricas, se realizó un análisis estadístico descriptivo orientado a caracterizar el tamaño, la composición y la heterogeneidad de cada red. El tamaño se estimó a partir del número de *alters* identificados por cada actor (*ego*). La composición se definió según los procesos de movilización del conocimiento presentes en la red (difusión, integración e innovación). Finalmente, la heterogeneidad permitió identificar el grado de variabilidad de los *alters* disponibles para cada *ego*, para ello se calculó el porcentaje de presencia de cada uno de los tres tipos de procesos. Primero se estimó el total de *alters* por red, luego el número correspondiente a cada proceso, y a partir de ello se determinaron los porcentajes relativos de difusión, integración e innovación en cada red.

4. RESULTADOS

4.1. ¿QUÉ CONOCIMIENTOS SE MOVILIZAN EN LAS REDES EDUCATIVAS?

A partir del análisis de la información recolectada, se identificaron en total 51 actividades y 27 artefactos que se movilizan en las redes educativas seleccionadas. En promedio se identifican seis actividades por red, que en un periodo de doce meses tienen el potencial de movilizarse a los establecimientos educativos que las conforman. Una red se destaca por contar con 19 actividades, y en dos redes sólo se identifican 3 actividades. Respecto a los artefactos, en promedio se identifican 3 por red, una red sobresale por intercambiar 9 artefactos y en dos redes sólo se identifica 1 artefacto.

Considerando estudios previos realizados en Chile (Ahumada et al., 2020; Pino-

Yancovic et al., 2020) se han clasificado las actividades y artefactos en cuatro tipos, donde se indican algunos ejemplos ilustrativos de cada uno:

- 1) Presentaciones de los propios participantes de la red o análisis de datos de los establecimientos que integran la red: destacan presentaciones sobre experiencias pedagógicas en disciplinas específicas (lenguaje y matemáticas); análisis de la cobertura educacional en base al Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA); presentaciones sobre metodologías para realizar procesos de acompañamiento al aula.
- 2) Orientaciones del SLEP o de la DEP: especialmente el Modelo de Desarrollo de Capacidades elaborado por la Dirección de Educación Pública y Estrategias para el Análisis de la Asistencia Escolar.
- 3) Políticas u orientaciones educativas nacionales: como talleres para la elaboración de Planes de Mejoramiento Escolar.
- 4) Presentaciones o talleres realizados por expertos: específicamente se identificaron talleres sobre contención socioemocional y/o gestión de equipos y estudiantes.

Respecto a las actividades realizadas en la red, la más frecuente son presentaciones de los propios establecimientos o análisis de datos de instituciones que conforman la red, este tipo actividades que más se movilizan en red (N:33), luego le siguen las presentaciones de expertos externos a la red (N:11), mientras que se identifican menos actividades de políticas u orientaciones educativas nacionales (N:4) y actividades sobre orientaciones del SLEP o de la DEP (N: 3). Respecto a los artefactos, al igual que las actividades, la que tiene mayor frecuencia son documentos o diapositivas de presentaciones de los participantes o análisis de datos de los establecimientos (N:20), luego se identifican artefactos sobre políticas u orientaciones educativas nacionales (N:10), menos orientaciones de los SLEP o la DEP (N: 3) y en las redes no se ha intercambiado ningún artefacto vinculado a un experto externo a la red.

4.2. ¿CÓMO SE MOVILIZAN LOS CONOCIMIENTOS DE LAS REDES EDUCATIVAS A LOS ESTABLECIMIENTOS?

Para caracterizar la adaptación (difusión, integración e innovación) que los establecimientos realizan sobre el tipo de conocimientos (actividades y artefactos) generados e intercambiados en las redes educativas se construyeron cuestionarios ad-hoc para cada red educativa seleccionada, donde se presentó un listado de las actividades y artefactos identificados. A partir de un análisis de redes, desde un enfoque de análisis de redes egocéntrico (Farley-Ripple y Yun, 2021), se analizaron los resultados del cuestionario. Como se ha indicado en la metodología, se realizó un análisis estadístico descriptivo con foco en determinar el tamaño, composición y heterogeneidad de cada red.

Respecto al tamaño de las redes, en base al listado de actividades y artefactos, cada integrante de la red podía identificar con quienes compartía este conocimiento y el proceso que realizaba para compartirlo (difusión, integración o innovación). Los ego (integrantes de la red) podrían identificar una actividad que movilizaban con varias personas de su propio establecimiento, y también podían repetir este número. Al contabilizar todos los enlaces de los casos estudiados, se calculó un total de 2.633 enlaces. Cada enlace representa una relación específica entre un participante de la red (ego) y otra persona de su establecimiento

(alter), en la que se moviliza un conocimiento determinado —ya sea una actividad o un artefacto— a través de distintos procesos, tales como difusión, integración o innovación.

En las redes donde existe un mayor número de actividades y artefactos, aumenta la probabilidad de que el tamaño total de la red sea mayor, dado que hay más conocimientos disponibles para ser movilizados entre los profesionales de los establecimientos. En el caso de las actividades, se registraron 1.665 enlaces, con un promedio de 238 por red, oscilando entre un mínimo de 83 y un máximo de 426 enlaces. Por su parte, en el caso de los artefactos, se identificaron 968 enlaces, con un promedio de 138 por red, con valores que varían entre 41 y 275 enlaces.

Estos resultados evidencian una alta variabilidad en el tamaño de la movilización de conocimientos entre las redes. Por ejemplo, mientras una red presenta 188 enlaces más que el promedio en actividades, otra registra 155 enlaces menos, lo que da cuenta de diferencias sustantivas en la intensidad y el alcance de los procesos de intercambio de conocimiento que se desarrollan en cada red.

Respecto a la composición, tanto en las actividades como en los artefactos, seis de las siete redes analizadas presentan los tres procesos de movilización del conocimiento: difusión, integración e innovación. Solo una red carece de innovación, mostrando únicamente los procesos de difusión e integración.

Sobre la heterogeneidad, tal como se puede observar en la Tabla N°2, los resultados indican que, en el caso de las actividades, la integración es el proceso más frecuente (44,68%), seguido de la difusión (35,92%) y la innovación (19,40%).

Tabla 2. Heterogeneidad Actividades de las Redes Educativas

Red	Participantes	N° de establecimientos	N Enlaces	% Difusión	% Integración	% Innovación
1	Jefes de UTP	9	335	18%	60%	22%
2	Directores/as	9	283	58%	38%	4%
3	Directores/as	23	839	34%	66%	0%
4	Microcentro: Profesores encargados (14) docentes (3) y profesionales PIE (4)	15	426	33%	44%	23%
5	Encargados de Convivencia	15	101	19%	56%	25%
6	Docentes (3), Trabajadores sociales (6) y Psicólogos (6)	11	217	53%	27%	20%
7	Directores/as (12) y Profesores encargados (9)	19	220	32%	36%	32%
Total	7 Redes	101	1,665	35%	47%	18%

El proceso de integración predomina en la mayoría de las redes, con valores que oscilan entre el 26,73% y el 66,27%, destacando tres que superan el promedio. Este hallazgo sugiere que la movilización del conocimiento tiende a consolidarse a través de acciones que promueven su incorporación, a través de la adaptación de conocimientos. La preponderancia del proceso de integración refleja que los establecimientos que participan en las redes no solo acceden a conocimientos de la red, sino que también los combinan con las rutinas de trabajo de sus establecimientos. En el caso de los artefactos predomina más la difusión, lo que indica que los artefactos tienden a ser compartidos desde las redes hacia los establecimientos, pero ello no implica que sean utilizados o que afecten las rutinas de trabajo preexistentes.

A partir de estos resultados, se identificaron tres perfiles para las 7 redes en base a la movilización de las actividades: dos con un énfasis en la difusión (58,30% y 53,46%), dos con una orientación hacia la integración (66,27% y 59,70%) y tres que combinan difusión o integración con un énfasis en la innovación (32,27%, 24,75% y 23,47%).

4.3. ¿CUAL ES LA INFLUENCIA DE ESTOS CONOCIMIENTOS?

Para conocer cómo los conocimientos generados e intercambiados en las redes influyen en las actividades de enseñanza y aprendizaje de profesores y profesoras, se seleccionaron cuatro redes (casos). Las redes fueron seleccionadas considerando los tres perfiles identificados previamente, al contar con cuatro redes se pudo profundizar en el análisis de dos redes que comparten componentes de integración e innovación y que, al ser heterogéneas, resultan ser interesantes casos de estudio para conocer en profundidad la influencia de la movilización de sus conocimientos acorde a este perfil y permite compensar con más datos, al contar con siete redes en el desarrollo del objetivo 3.

Se seleccionó una red urbana de directores (perfil difusión) (5 actividades y 4 artefactos), red urbana de jefes de UTP (perfil integración) (7 actividades y 5 artefactos), red rural de microcentros rurales (perfil integración-innovación) (20 actividades y 2 artefactos) y red urbana-rural de directores y profesores encargados (perfil integración-innovación) (5 actividades y 2 artefactos).

4.3.1. *Difusión del conocimiento*

En la red urbana de directores (perfil difusión), al contrastar la información de los grupos focales con las entrevistas a los docentes, se pudo detectar que 2 de 5 actividades son reconocidas en los establecimientos. Es decir, que si bien en la red quienes la integran señalan que hay cinco actividades que se movilizan, al consultar a docentes de sus comunidades educativas, ellos sólo reconocen dos. Específicamente se identifica el Modelo de Desarrollo de Capacidades (MDC) de la Dirección de Educación Pública y un modelo de Enseñanza basado en Montessori. Si bien estas actividades se han difundido con los docentes, no parecen influir en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El principal espacio donde se moviliza estas actividades es durante las sesiones de consejos directivos o de gestión. En una primera instancia, son los equipos directivos y/o de gestión quienes fortalecen sus capacidades según lo que propone el modelo (MDC), y que a partir de ese trabajo se forman planes que luego deben ser aplicados con los docentes.

Los establecimientos se encuentran en distintos niveles en cuanto al desarrollo de este modelo con sus docentes. Hay una escuela que menciona que solamente han revisado y

desarrollado los datos que entrega el MDC en el equipo directivo, pero sin intención aún de implementarlo con docentes. Una segunda escuela indica que han generado un plan de acción, pero que la movilización hacia los docentes aún se debe hacer para empezar la ejecución de acciones. En tres establecimientos se generan talleres con docentes para desarrollar la capacidad seleccionada del modelo. Se identifican otros dos que comentan la existencia de planes de acción focalizados según los indicadores de evaluación del MDC, y que el equipo directivo visita las aulas para el acompañamiento a los docentes en relación a este modelo.

Según las entrevistas, no se revisa el modelo desde una base teórica con sus docentes, sino que se realiza un trabajo más práctico, con la idea de generar acciones para el desarrollo de una capacidad específica (por ejemplo, la reflexión o el trabajo colaborativo). Los principales motivos para movilizar esta actividad hacia los establecimientos es por la obligatoriedad que emana desde el SLEP. Aun siendo un requerimiento, se valora la utilidad y beneficio que este modelo puede proporcionarles tanto a los equipos directivos y de gestión. El MDC permite identificar problemáticas a través del acompañamiento generado por los Unidades Acompañamiento Técnico Pedagógico del SLEP, generar planes de acción y tomar mejores decisiones en los ámbitos pedagógicos, al respecto una Jefa de UTP que no participa en la red de directores, pero se ve beneficiada por ella comenta:

Creo que al principio se comenzó como algo que había que hacer, incluso yo lo veía así como para, no solamente para los docentes que participábamos en la red, sino que también para desde SLEP, así como “es que ahora tenemos que hacer esto” y era como algo que teníamos que hacer, todo era como una obligación. Pero creo que ahora ya todos estamos entendiendo que sí, vamos a trabajar este año esta capacidad, estamos en esto, recuerden que estamos en estas, así como... Yo creo que se está como fluyendo mucho más ahora” (Jefa de UTP, Escuela la Independencia, Entrevista).

4.3.2. Integración del conocimiento

En la red urbana de jefes de UTP (perfil integración) 3 de 7 actividades y 3 de 5 artefactos han sido adaptados e influido claramente en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los docentes. En esta red, en base al relato de los docentes entrevistados se evidencia cómo se han adaptado metodologías de trabajo gracias al conocimiento que es intercambiado en la red. Si bien los docentes identifican con claridad cómo estas actividades y artefactos influyen en su trabajo, no atribuyen que estas hayan sido generadas o intercambiadas en la red de UTP, dado que no conocen qué tipo de conocimientos se movilizan en la red, más bien atribuyen esta influencia al trabajo que realizan directamente en su establecimiento con su jefe de UTP.

Las experiencias de los docentes entrevistados destacan metodologías y pautas de acompañamiento al aula. En particular, la mayoría de los docentes de los establecimientos que participan de la red ha recibido al menos un acompañamiento en aula tras la actualización de las pautas. Los docentes visualizan que ha existido una transformación en la perspectiva punitiva tradicional de la observación del aula hacia un acompañamiento genuino y orientado para una mejora continua, al respecto un docente señala:

La primera vez que nos fueron a acompañar, que nos llevaron esa pauta, bueno, para muchos colegas era ‘Agh, nos van a supervisar’, ‘¿Qué va a pasar?’ (...) Uno no lo sentía como un acompañamiento en sí, sino que iban a vernos si nosotros estábamos trabajando o no. (...)

Este año se realizó una modificación, para que fuera más cercano a lo que es el tema de lo que ocurre dentro del aula con respecto al tema del aprendizaje de los niños, entonces hay algunas cosas que salieron, que dejaron afuera... Actualmente esa es la pauta que están utilizando, y esa pauta es como más amigable (...) yo veo que ahora los colegas incluso buscan a la persona para poder hacer la retroalimentación. Y yo lo encuentro bueno, porque no es solamente la mirada de nosotros o esperar que vengan (...) Al menos yo lo veo de esa manera, ya no lo veo como “ah, me van a ver, qué horror”, no, yo ya estoy acostumbrada, incluso yo les invito a que vayan a la sala (Docente de matemática, Escuela Horizonte Verde).

4.3.3. Integración e Innovación

En la red del microcentro rural (integración-innovación) 11 de 20 actividades y los 2 artefactos de la red influyeron en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. La movilización de estos conocimientos está directamente relacionada con la compatibilidad que éstos tienen con sus realidades educativas. En esta red quienes se valora la oportunidad que la red genera para conocer el trabajo que realizan otros docentes en sus aulas, siendo una referencia para sus propias prácticas y una oportunidad reconocimiento entre pares. Los conocimientos que se comparten y/o generan en el Microcentro son utilizados en su gran mayoría para mejorar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la mayoría de las escuelas son unidocentes, casi la totalidad de los docentes de las escuelas que conforman la red participan de las reuniones, por lo que los conocimientos que se presentan son utilizados por ellos mismos en sus escuelas. Así, la movilización de estos conocimientos está directamente relacionada con la compatibilidad que éstos tengan con sus realidades educativas.

Los conocimientos que se comparten en la red son visualizados como útiles y necesarios para enriquecer sus prácticas docentes, las que suele ser realizadas en contextos aislados. En ese sentido, el trabajo en red es una estrategia valorada por sus participantes para intercambiar conocimientos que son adaptados y/o les permiten generar innovaciones educativas en sus aulas. Cuando una actividad o artefacto no es aplicado, es porque no han podido participar en la reunión de la red cuando estos se presentan o por alguna incompatibilidad entre los contenidos y los niveles de aprendizaje de los estudiantes o las características de sus cursos.

Finalmente en la cuarta red, la red urbana-rural de directores y profesores encargados (integración-innovación) 2 de 5 actividades y los 2 artefactos han sido utilizados por los docentes, quienes se ven influenciados por el trabajo de la red. Se detecta que las actividades movilizadas han tenido una gran influencia para abordar la asistencia escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de sus escuelas.

La experiencia compartida en la red permitió a los directores adaptar lo aprendido a su contexto particular. Esta capacidad de contextualizar las acciones permitió ajustar las iniciativas, fomentando un enfoque más efectivo. Algunas escuelas implementaron estrategias concretas compartidas en la red para incentivar la asistencia. Un ejemplo destacado es el enfoque adoptado por un director al incluir en su PME la acción “Si voy, aprendo” que se trabajó y compartió en la red. Este programa se centró principalmente en el primer ciclo, analizando cómo la inasistencia afecta el aprendizaje temprano de los estudiantes.

Otro ejemplo se visualiza en una escuela donde el equipo de convivencia trabajó para modificar los protocolos existentes. “Instamos a tener un protocolo establecido para

comunicarnos con los apoderados y entender las justificaciones de las ausencias” (Escuela Puyuhuapi, grupo focal, 2024). Además, al formalizar su plan, se establecieron acciones que incluían entrevistas obligatorias con los apoderados dos veces al año para abordar las dificultades que enfrentan los estudiantes que no asisten a clases. También se realizaron visitas domiciliarias para tratar las inasistencias y comprender mejor las dinámicas familiares que afectan la asistencia. Como parte de estas acciones, se implementó una premiación para los cursos con mejor asistencia, lo que incentivó a los alumnos a participar.

Más aún, algunas escuelas han logrado replantear sus enfoques respecto a la asistencia, generando nuevas prácticas que motivan a los estudiantes y a sus familias a valorar la participación en la escuela, lo cual ha llevado a procesos de innovación. Por ejemplo, se llevaron a cabo eventos como el aniversario del colegio, donde se invitó a las familias a participar en actividades. Además, se implementaron eventos como una gala y un festival de la voz, donde la participación de los estudiantes y sus familias se convierte en un factor motivador para la permanencia en el colegio. “Los niños ya saben en qué lugar se hace la gala y a veces eso hace que el niño permanezca en el colegio” (Escuela Rosa Mosqueta, 2024), destacó una profesional.

Un aspecto innovador del enfoque adoptado es la activa participación de la comunidad educativa, que trasciende la relación tradicional entre funcionarios y estudiantes. Como mencionan desde la Escuela Rosa Mosqueta (2024), “se involucra bastante lo que es la familia”, lo que evidencia un esfuerzo por integrar a los apoderados en la vida escolar. Estas interacciones permiten a los padres conocer las redes externas con las que trabaja la escuela. Se destaca la importancia de que “todos, como comunidad educativa, podamos manejar estos datos [de asistencia]”, motivando a los propios estudiantes a cuidarse entre sí y a asistir a clases. Este enfoque integral, donde cada miembro de la comunidad educativa desempeña un rol activo, fomenta una cultura de apoyo y responsabilidad compartida, convirtiendo la asistencia en un objetivo común y un valor colectivo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este estudio permite avanzar en la comprensión de cómo las redes educativas contribuyen a la movilización de conocimiento hacia los establecimientos escolares y de qué manera este conocimiento es utilizado en las comunidades educativas. En términos generales, los hallazgos muestran que las redes movilizan una cantidad de actividades y artefactos hacia los establecimientos; sin embargo, este proceso no ocurre de manera homogénea entre las distintas redes. Las diferencias observadas sugieren que el conocimiento generado o compartido en las redes educativas no es transferido de manera lineal hacia los establecimientos, sino que es interpretado y utilizado de manera diferenciada por los participantes según sus contextos institucionales y profesionales.

Independientemente del tipo de red analizada, uno de los conocimientos que con mayor frecuencia es movilizado hacia los establecimientos corresponde a las presentaciones y análisis de datos provenientes de otros establecimientos que participan en la red. Este hallazgo resulta especialmente significativo porque sugiere que los participantes tienden a valorar y utilizar con mayor frecuencia el conocimiento producido por pares que enfrentan desafíos similares en sus contextos escolares. En este sentido, el conocimiento que emerge desde experiencias pedagógicas concretas de otros establecimientos, el análisis

de diagnósticos educativos o las estrategias de acompañamiento al aula desarrolladas por colegas aparecen como recursos particularmente influyentes en los procesos de movilización de conocimiento.

Este resultado refuerza una idea ampliamente presente en la literatura internacional sobre redes educativas: el valor del aprendizaje entre pares como mecanismo para el desarrollo profesional y el mejoramiento escolar. Diversos estudios han destacado que las redes educativas funcionan con mayor efectividad cuando generan condiciones para que los participantes compartan prácticas, reflexionen sobre su trabajo y analicen conjuntamente evidencia sobre los aprendizajes de los estudiantes (Chapman et al., 2016; Poortman & Brown, 2018).

En esta misma línea, investigaciones sobre redes educativas han enfatizado la importancia de generar metodologías de trabajo que permitan estructurar estos procesos de intercambio y reflexión colectiva (Ahumada et al., 2020). Un ejemplo de ello es el enfoque de indagación colaborativa en red, desarrollado en Chile, que propone ciclos sistemáticos de análisis de datos, experimentación pedagógica y reflexión conjunta (Zuñiga et al. 2024; Pino-Yancovic y Ahumada, 2020).

Asimismo, los tipos de conocimiento que con mayor frecuencia son movilizados —experiencias pedagógicas de otros establecimientos, análisis del diagnóstico integral de aprendizaje y estrategias de acompañamiento al aula— refuerzan lo señalado por la literatura respecto de que las redes educativas más efectivas suelen organizar su trabajo en torno a problemáticas directamente vinculadas con el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood, 2019; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016).

Un segundo hallazgo relevante del estudio se relaciona con la manera en que este conocimiento es movilizado desde las redes hacia los establecimientos. Los resultados muestran que las redes analizadas presentan predominantemente procesos de integración del conocimiento, seguidos por procesos de difusión y, en menor medida, de innovación. Este predominio de la integración constituye un hallazgo significativo porque sugiere que el conocimiento movilizado en las redes educativas no opera como un conjunto de orientaciones que se trasladan mecánicamente desde un espacio colectivo hacia los establecimientos, sino como un recurso que es reinterpretado y ajustado a las condiciones específicas de cada comunidad educativa. Este resultado coincide con planteamientos recientes de la literatura sobre movilización de conocimiento en educación, que subrayan el rol de los actores locales en la reinterpretación y adaptación de las ideas que circulan en espacios colaborativos (Knight, 2024).

Al mismo tiempo, el hecho de que la innovación aparezca con menor frecuencia en los procesos de movilización observados no debe interpretarse como una debilidad del trabajo en red. Innovar implica procesos complejos que requieren tiempo, recursos y condiciones organizacionales favorables, por lo que resulta razonable que los participantes privilegien inicialmente procesos de integración que les permitan mejorar o ajustar prácticas existentes antes que desarrollar cambios radicales. En este sentido, la integración puede constituir un mecanismo relevante para la transformación gradual de las prácticas escolares, en la medida en que permite que nuevas ideas se incorporen progresivamente en las rutinas profesionales de los establecimientos.

Un tercer aspecto que emerge de los resultados se relaciona con la influencia que las redes educativas pueden tener en los establecimientos según el perfil de movilización de conocimiento que desarrollan. El análisis permitió identificar tres perfiles de redes: redes orientadas principalmente a la difusión, redes centradas en procesos de integración y redes

donde se combinan procesos de integración e innovación. Cada uno de estos perfiles parece generar formas distintas de influencia en los establecimientos participantes.

Las redes con un perfil predominantemente de difusión tienden a movilizar conocimiento asociado a orientaciones de políticas educativas, como ocurre en el caso de la red de directivos que se enfoca en difundir el Modelo de Desarrollo de Capacidades. En estos casos, la red cumple un rol importante en la circulación de información y en la socialización de marcos conceptuales o modelos de trabajo promovidos por el nivel intermedio del sistema educativo. Si bien este tipo de movilización puede contribuir a que las comunidades escolares conozcan y comprendan determinadas orientaciones de política pública, no necesariamente se traduce en cambios directos en las prácticas escolares (Pino-Yancovic et al., 2022).

En contraste, las redes con un perfil de integración muestran una influencia más directa en las prácticas profesionales dentro de los establecimientos. El caso de la red de jefes de UTP analizada en este estudio ilustra este proceso con claridad. En esta red, el trabajo colaborativo permitió que los participantes desarrollaran nuevas formas de acompañamiento pedagógico a sus docentes, pasando de enfoques centrados en la supervisión hacia modalidades más orientadas al acompañamiento y apoyo al desarrollo profesional docente. Lo relevante de este proceso es que los cambios no solo fueron identificados por los propios participantes de la red, sino también por docentes de sus establecimientos, quienes percibieron transformaciones en la manera en que los equipos directivos realizaban el acompañamiento al aula. Este tipo de movilización de conocimiento resulta particularmente significativo porque implica cambios en las prácticas organizacionales y culturales de los establecimientos, lo que podría favorecer una mayor sostenibilidad en el tiempo (Brown et al., 2022; Pino-Yancovic et al., 2025).

Finalmente, las redes que combinan procesos de integración e innovación muestran un patrón distinto de movilización del conocimiento. En estos casos, los participantes no solo adaptan ideas discutidas en la red, sino que también experimentan con nuevas prácticas en sus establecimientos. Este fenómeno se observa con especial claridad en la red de microcentro rural analizada en el estudio, donde docentes y directivos implementan directamente en sus escuelas algunas de las estrategias o actividades conocidas en la red.

En este sentido, resulta relevante reflexionar que las dinámicas de integración e innovación observadas en algunas redes no parecen explicarse únicamente por el tamaño o menor complejidad organizacional de los establecimientos participantes. Si bien las redes rurales analizadas —como los microcentros— suelen estar conformadas por escuelas pequeñas y con menos profesionales, lo relevante parece ser que quienes participan en estas redes tienen una vinculación directa con los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el caso de las escuelas unidocentes, por ejemplo, los mismos docentes que participan en la red son quienes implementan posteriormente las estrategias o actividades en sus aulas, reduciendo las mediaciones institucionales entre el conocimiento movilizado y su uso efectivo en las prácticas educativas.

Sin embargo, este fenómeno no se restringe únicamente a redes rurales o pequeñas. Tal como se observa en la red de jefaturas UTP analizada, actores que ocupan posiciones estratégicas dentro de los establecimientos también muestran una alta capacidad de movilización contextualizada del conocimiento. En este caso, los conocimientos compartidos en la red no son aplicados directamente en el aula por quienes participan, sino que son reinterpretados y movilizados hacia los docentes mediante procesos de acompañamiento pedagógico, apoyo al desarrollo profesional y transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico.

Desde esta perspectiva, los hallazgos de este estudio son consistentes con investigaciones previas sobre redes educativas (Pino-Yancovic, 2024; Pino-Yancovic et al., 2025), las cuales muestran que las redes tienden a generar mayores procesos de uso y movilización del conocimiento cuando sus participantes poseen capacidad de incidencia directa sobre las prácticas pedagógicas y organizacionales de los establecimientos.

Estos resultados adquieren una relevancia adicional cuando se los contrasta con el contexto sociocultural contemporáneo descrito al inicio del artículo, caracterizado por una sociedad crecientemente hiperconectada, ansiosa y con crecientes anhelos autoritarios. En escenarios donde la interacción social está cada vez más mediada por plataformas digitales que favorecen la inmediatez, la polarización y la fragmentación del debate público, los procesos de colaboración profesional sostenidos en el tiempo —como los que requieren las redes educativas— pueden resultar particularmente difíciles de sostener.

Los hallazgos de este estudio sugieren que las redes educativas que logran funcionar adecuadamente operan, en cierta medida, como espacios contraculturales dentro del sistema educativo: crean condiciones para el diálogo profesional, el análisis colectivo de evidencias y la construcción gradual de confianza entre actores que comparten responsabilidades educativas. Mientras la lógica de la hiperconectividad tiende a privilegiar intercambios rápidos y superficiales de información, las redes analizadas muestran que la movilización de conocimiento que genera cambios en las prácticas escolares requiere procesos más lentos de reflexión, adaptación contextualizada y aprendizaje entre pares.

El valor de las redes educativas no se limita únicamente a su contribución al desarrollo profesional docente o a la mejora de las prácticas pedagógicas, sino que también radica en su capacidad para sostener formas de interacción profesional basadas en la deliberación, la cooperación y la confianza, elementos que resultan cada vez más escasos en contextos sociales marcados por la ansiedad colectiva y la búsqueda de soluciones simplificadas o autoritarias frente a problemas complejos. En consecuencia, fortalecer metodologías de trabajo colaborativo en red dentro de los sistemas educativos puede contribuir no solo al mejoramiento escolar, sino también al desarrollo de culturas profesionales más reflexivas y democráticas en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, L., Fernández, M. B., González, Á., & Pino-Yancovic, M. (Eds.). (2020). Aprendizaje en red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia. RiL Editores.
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2023). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481–501.
- Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2–3), 111–127.
- Azorín, C. M., & Muijs, D. (2017). Networks and collaboration in Spanish education policy. *Educational Research*, 59(3), 273–296.
- Azorín, C., & Hernández, E. (2024). Leading professional networks in education: Developing connected autonomy across the territory. *School Leadership & Management*, 44(3), 251–270.

- Bellei, C., & Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980–2014. En C. Bellei (Ed.), *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena* (pp. 23–46). LOM Ediciones
- Briscoe, P., Pollock, K., Campbell, C., & Carr-Harris, S. (2016). Finding the sweet spot: Network structures and processes for increased knowledge mobilization. *Brock Education Journal*, 25(1).
- Brown, C., & Flood, J. (2019). *Formalise, prioritise and mobilise: How school leaders secure the benefits of professional learning networks*. Emerald Publishing.
- Brown, C., Flood, J., Armstrong, P., MacGregor, S., & Chinas, C. (2020). Is distributed leadership an effective approach for mobilising professional capital across professional learning networks? *International Journal of Leadership in Education*, 23(3), 279–298.
- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.). (2018). *Networks for learning: Effective collaboration for teacher, school and system improvement*. Routledge.
- Brown, C., Poortman, C. L., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95–112. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398>
- Caduff, A., Bornhaupt, L. R., Lockton, M., Rehm, M., & Daly, A. J. (2024). Shifting the focus: Examining knowledge brokers' relational ecosystems. *Frontiers in Education*, 9, 1441832.
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53–82.
- Carnoy, M., & McEwan, P. (2001). *Does privatization improve education? The case of Chile's national voucher plan*. Stanford University Press.
- Chapman, C., & Bell, I. (2020). Building back better education systems: Equity and COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3–4), 227–236.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351–393.
- Claro VTR. (2025). *Radiografía digital de niños, niñas y adolescentes en Chile 2025*. Claro VTR.
- Centro de Estudios Públicos. (2025). *Estudio nacional de opinión pública N°92, abril-mayo 2025*. CEP.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2022). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública año 2021*. Ministerio de Educación.
- _____. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública año 2022*. Ministerio de Educación.
- Cova, F., Rincón, P., Grandón, P., Saldivia, S., Inostroza, C., & Melipillán, R. (2021). Sintomatología ansiosa y depresiva en estudiantes universitarios chilenos. *Terapia Psicológica*, 39(1), 45–62.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2021). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades y desafíos contemporáneos*. UNESCO.
- Cox, C., Castillo, J. C., Miranda, D., & Jara, C. (2018–2021). Socialización política y educación para la ciudadanía: el rol de la familia y de la escuela [Proyecto FONDECYT Regular N°1181239]. Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Chile.
- Dirección de Educación Pública. (2020). *Anexos: Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020–2028*. Ministerio de Educación.
- _____. (2023). *Experiencias pedagógicas relevantes para la implementación del Plan de Reactivación Educativa*. Ministerio de Educación.
- Díaz-Gibson, J., Cívís-Zaragoza, M., & Guardia-Olmos, J. (2014). Strengthening education through collaborative networks: Leading the cultural change. *School Leadership & Management*, 34(2), 179–200.
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107–134.

- Ehren, M., & Perryman, J. (2018). Accountability of school networks: Who is accountable to whom and for what? *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 942–959.
- Farley-Ripple, E. N., & Yun, J.-Y. (2021). An ego-network approach to understanding educator and school ties to research. In M. S. Weber & I. Yanovitzky (Eds.), *Networks, knowledge brokers, and the public policymaking process* (pp. 155–181). Springer.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C., & Montecinos, M. J. (2021). Socialización política y formación ciudadana en el contexto escolar chileno: Un análisis desde el enfoque de género. *Calidad en la Educación*, 54, 73–111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.932>
- Jara, I., Sánchez, M., & Cox, C. (2021). Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: desafíos para la democracia y la participación juvenil. *Calidad en la Educación*, 54, 242–271.
- González, Á., Ehren, M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*, 40(5), 425–443.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. Jossey-Bass.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Sage.
- Hubers, M. D., & Poortman, C. L. (2018). Establishing sustainable school improvement through professional learning networks. In C. Brown & C. L. Poortman (Eds.), *Networks for learning* (pp. 194–204). Routledge.
- Jesacher-Roessler, L. A. J. (2021). The travel of ideas: The dual structure of mobilized knowledge in the context of professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 133–147.
- Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 27–51.
- Knight, R. (2024). Teacher educators as knowledge brokers: Reframing knowledge co-construction with school partners. *Professional Development in Education*.
- Kolleck, N., Rieck, A., & Yemini, M. (2020). Goals aligned: Predictors of common goal identification in educational cross-sectoral collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 916–934.
- Lee, M., Seashore Louis, K., & Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 133–158.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of effective leadership networks: A replication and extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175–197.
- Leithwood, K., & Azah, V. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433.
- Madrid Miranda, R., & Chapman, C. (2024). Towards a network learning system: Reflections on a university initial teacher education and school-based collaborative initiative in Chile. *Professional Development in Education*, 50(4), 760–774.
- Martínez-Libano, J., & Yeomans-Cabrera, M. (2024). Salud mental en estudiantes universitarios chilenos: ansiedad, depresión y estrés en el contexto postpandemia. *Revista Médica de Chile*, 152(2), 210–219.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Pino-Yancovic, M. (2015). Los valores que sustentan el SIMCE: pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Revista Docencia*, 52, 44–51.
- Pino-Yancovic, M., González-Parrao, C., Ahumada, L., & González, A. (2019). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208–226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>

- Pino-Yancovic, M., & Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 221-241. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., González, A., & Chapman, C. (2020). *School improvement networks: Collaborative inquiry for educational change*. Emerald Publishing.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., DeFerrari, J., Correa, F., & Valenzuela, J. P. (2022). Collaborating inside and outside the school: Together overcoming COVID-19 challenges in Chile. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(4), 390-405. <https://doi.org/10.1108/JPCC-04-2022-0025>
- Pino-Yancovic, M. (2024). El propósito y funcionamiento de las redes educativas en la Nueva Educación Pública: logros y desafíos. *Páginas de Educación*, 17(1), 1-18. <https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3735>
- Pino-Yancovic, M., Herrera, A., & Ortega, L. (2025). Good-functioning networks activities and knowledge mobilization in Chile's New Public Education System. *Journal of Professional Capital and Community*, 10(3), 1-20. <https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2024-0175>
- Peter-Koop, A., Santos-Wagner, V., Breen, C., & Begg, A. (Eds.). (2003). *Collaboration in teacher education*. Springer.
- Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: A conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, 64(1), 95-112.
- Provan, K. G., & Kenis, P. (2008). Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 18(2), 229-252.
- Reid, S. (2014). Knowledge influencers: Leaders influencing knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, 52(3), 332-357.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.
- Schnellert, L., & Butler, D. L. (2021). Exploring the potential of collaborative teaching nested within professional learning networks. *Journal of Professional Capital and Community*, 6(2), 99-116.
- Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations: Ideas, interests and identities* (4th ed.). Sage.
- Stake, R. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Núñez, I., & Cuglievan, G. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación*. Líderes Educativos.
- Van den Boom-Muilenburg, S. N., Poortman, C. L., Daly, A. J., Schildkamp, K., de Vries, S., Rodway, J., & van Veen, K. (2022). Key actors leading knowledge brokerage for sustainable school improvement with PLCs: Who brokers what? *Teaching and Teacher Education*, 110, Article 103577.
- Vanni, X. (2024). *Evaluación externa de la política de Nueva Educación Pública sobre la correcta instalación y traspaso de los nuevos SLEP*. CIAE – Universidad de Chile.
- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187.
- Wyman, I. (2024). Collaboration and support between Chilean schools from an egonet mixed-method approach. *Journal of Educational Change*, 25(4), 847-869.
- Zheng, Y., Shen, J., Wu, H., & Reeves, P. (2025). The relationship between interschool social networks and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(1), 92-126.
- Zúñiga, C., Correa, F., de Ferrari, J., & Bustos, N. (2024). Indagación colaborativa en red: Conectando escuelas latinoamericanas y caribeñas a través de una red virtual. *Perfiles Educativos*, 46(186), 111-126. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61788>