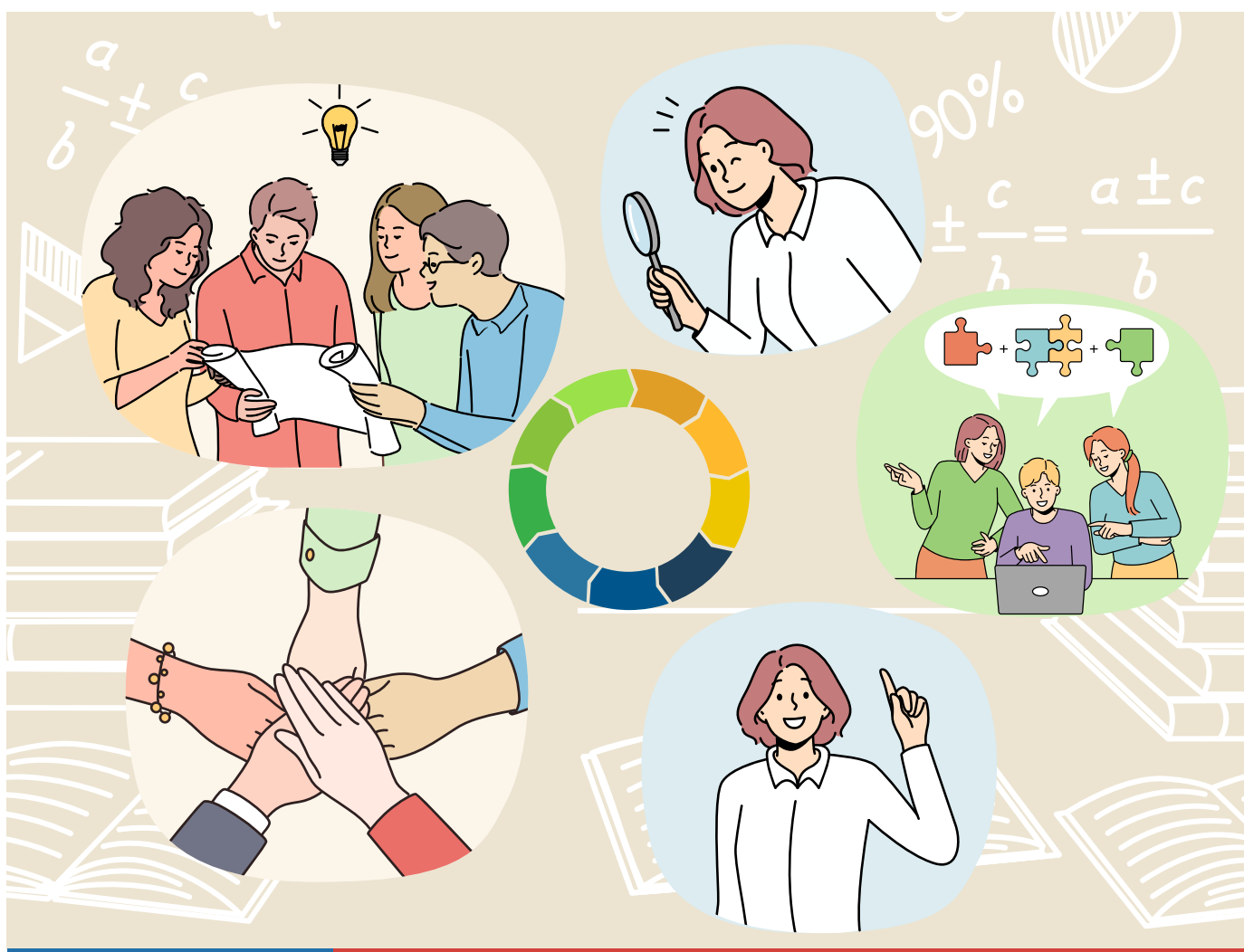


GUÍA PRÁCTICA PARA IMPLEMENTAR LA INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED: APRENDIZAJES DE UNA RED DE ESCUELAS DE LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE



Esta guía se basa en la experiencia del curso “Desarrollo de Capacidades para la Indagación Colaborativa en Red”, implementado entre 2021 y 2022 en el marco del programa Escuelas Chile.

Elaborada por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Educación, Universidad de Chile

AUTORES

Nicole Bustos

Josefina De Ferrari

Fernanda Correa

Catalina Zúñiga

Mauricio Pino-Yancovic

DISEÑO GRÁFICO

Juan Pablo Díaz

ILUSTRACIONES


Drawlab19 - Freepik.com

Registro de propiedad intelectual: 2023-A-1175

ISBN: 978-956-19-1270-0

Primera Edición: abril de 2023

Índice

CONTENIDO	PÁGINA
 Presentación	3
¿Cómo usar esta guía?	5
Redes de escuelas e Indagación Colaborativa en Red	7
Fase 1: Desafíos comunes	9
Fase 2: Indagación y acción	12
Fase 3: Monitoreo y reflexión	15
Fichas de experiencias de indagación colaborativa en red	18
Rutinas del pensamiento: desarrollar habilidades a distancia	19
El impacto de la pandemia en la motivación docente	20
Motivación para el aprendizaje: conociendo a los estudiantes	21
Habilidades socioemocionales docentes para promover entornos de aula saludables	22
Retención escolar: estrategias para motivar a los estudiantes	23
Convivencia escolar y sus factores socioemocionales	24
El uso de rúbrica y evaluación formativa: innovando en el seguimiento del aprendizaje	25
Bibliografía y recursos	26
Agradecimientos	28
¡Sigamos en contacto!	29

Presentación

Gracias a la alianza entre AGCID del Ministerio de Relaciones Exteriores y el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) del Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Chile, el programa Escuelas Chile establece una relación de cooperación con escuelas de Latinoamérica y El Caribe, plasmada en la entrega de oportunidades de desarrollo profesional docente y directivo. El curso de “Desarrollo de Capacidades para la Indagación Colaborativa en Red” ha sido uno de los implementados por Escuelas Chile entre 2021 y 2022, con el fin de generar una comunidad de aprendizaje y colaboración para el mejoramiento escolar de las escuelas integrantes del programa.

En este programa de formación han participado escuelas de México, República Dominicana, Costa Rica, Guatemala, Honduras, El Salvador, Colombia, Perú, Argentina, Ecuador y Paraguay, con el objetivo de desarrollar capacidades de liderazgo, con especial énfasis en fomentar el aprendizaje en red compartiendo desafíos, temáticas y prácticas educativas para reflexionar en conjunto a través de la metodología de Indagación Colaborativa. Esta metodología consiste en el diseño de un proyecto de indagación que responde a un desafío en común identificado por los profesionales de las escuelas, el cual se implementa colaborativamente, incluyendo la voz y experiencias de distintos actores, directivos y docentes, con el fin de generar conocimientos nuevos y así fomentar transformaciones positivas en las unidades educativas (DeLuca et al., 2015; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

Entre los temas trabajados en estos dos años se encuentran: el cambio paradigmático que propone la evaluación formativa, las habilidades y condiciones socioemocionales que se requieren para el aprendizaje, tanto de docentes como de estudiantes, estrategias de retención estudiantil en distintos niveles educativos y estrategias para formar en habilidades del pensamiento.

Esta metodología ha sido muy valiosa y útil para los miembros de la red, especialmente para enfrentar el contexto de incertidumbre generado por el periodo de pandemia y posterior retorno a la presencialidad. Ellos reportan cambios a nivel personal y también en sus comunidades educativas, lo que muestra el potencial que tiene esta metodología para desarrollar capacidades transferibles a distintos niveles del sistema escolar.

“El haber participado en este proyecto me ha hecho analizar y cambiar algunos aspectos de mi práctica, generando en consecuencia, que mire atrás e identifique las debilidades que pueda tener para trabajar en la mejora”.

Alberto Tapia
Escuela Secundaria 165
Turno Matutino Presidente
Salvador Allende
México

“Como directora pienso de ahora en adelante cualquier propuesta, cualquier proyecto de mejora, partir con esta metodología. Ya no nos reunimos los directivos, los coordinadores y miramos esta es la propuesta. No, que salga de abajo, de las bases y que salga de los maestros”.

Gladys García
Escuela República de
Chile
Perú

“El Proyecto de Indagación colaborativa ha generado un ambiente más reflexivo sobre la práctica pedagógica en nuestro centro. Se evidencia mayor valoración del trabajo colaborativo, se reconoce la importancia de aprender con otros y saber que no estamos solos en esto, que podemos encontrar soluciones a los desafíos que tenemos y a la vez robustecer nuestro desempeño profesional”.

Elizabeth Michel
Escuela República
de Chile
República Dominicana

Considerando los aprendizajes y logros que esta metodología ha traído a las escuelas que participaron del curso, se ha elaborado esta guía con el propósito de: (1) compartir las experiencias de estas escuelas, (2) describir cómo opera la indagación colaborativa en la práctica, y de esa manera (3) proveer un insumo que incentive a más comunidades educativas implementarla y beneficiarse de sus alcances.

¿Cómo usar esta guía?




Esta guía se encuentra dirigida a directivos, docentes, administradores y autoridades de escuelas que tengan dentro de su rol la posibilidad de generar trabajo colaborativo entre distintos participantes tanto al interior de las escuelas como entre escuelas o con otras entidades del contexto local. Su objetivo es orientar la implementación autónoma de la metodología de Indagación Colaborativa en Red por parte de las comunidades educativas.



Puede descargar la bitácora en https://www.mejoramientoescolar.cl/index.php?page=view_academicas&case=ficha&id=724

Para ello, se explicarán los principales aspectos teóricos que la sustentan, y orientaciones prácticas que nos deja la experiencia de la red de escuelas del programa Escuelas Chile. A su vez, se presenta una **Bitácora de Sistematización** del trabajo en red elaborada como una herramienta de trabajo digital para registrar avances en los proyectos de Indagación Colaborativa. En este

documento, cada vez que el texto haga referencia a un punto de articulación con la bitácora, se indicará por medio de un ícono, el cual señalará la página de la bitácora a la que debe recurrir para desarrollar la actividad propuesta. También se utilizarán íconos para resaltar testimonios de los miembros de la red sobre su experiencia y para sugerir conceptos o referencias para profundizar algunos elementos específicos, de acuerdo con el siguiente esquema:

Ver lámina 	Bitácora de Sistematización
	Testimonio de miembro de la red
	Referencia a otras fuentes sobre un tema específico

Esta guía comienza con una breve definición de lo que es la Indagación Colaborativa, una descripción de sus principales características y sus usos posibles, con especial acento en el trabajo en redes. Los siguientes capítulos profundizarán las características teóricas y prácticas de cada una de las fases del ciclo de Indagación Colaborativa en Red. Finalmente, se adjuntan fichas de los diversos proyectos de indagación que se han realizado en el marco del programa Escuelas Chile entre los años 2021 y 2022, con el fin de ser un referente para la implementación de la Indagación Colaborativa en Red. Cada uno de estos proyectos ha contribuido a la generación de conocimientos específicos del contexto educativo latinoamericano y caribeño en situación de pandemia y también podrán guiar el trabajo de otras redes educativas para un contexto post-pandémico.

Redes de escuelas e Indagación Colaborativa en Red

Las redes educativas se definen como una relación en la que dos o más planteles educativos trabajan en conjunto para lograr un propósito en común (Muijs, West y Ainscow, 2010). A nivel internacional, se ha reportado amplia evidencia sobre sus efectos positivos para el mejoramiento escolar, cuando éstas logran establecer vínculos de colaboración entre las partes involucradas en torno a un propósito compartido (Pino-Yancovic, Bustos, De Ferrari, Barría y Durán, 2022), logrando resultados que “normalmente no podrían ser logrados por participantes individuales de organizaciones actuando de manera independiente” (Provan y Kenis, 2008, p.230). Producto de lo anterior, durante la crisis provocada por la pandemia, las redes colaborativas proliferaron y se han enfocado en buscar acciones concretas para poder enfrentar las consecuencias de ésta. (Campbell, 2020).

De acuerdo a Chapman, Chestnutt, Friel, Hall y Lowden (2016), las redes efectivas logran desarrollar capital profesional en sus miembros, el cual es base para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes (Nollan y Molla, 2017; Demir, 2021). Además, Pino-Yancovic y Ahumada (2022) afirman que las redes han logrado desarrollar liderazgo en los directivos de escuelas y han generado procesos reflexivos en los docentes que luego favorecen la mejora de sus prácticas pedagógicas. Específicamente, la metodología de Indagación Colaborativa ha mostrado su potencial para convertir la red en comunidades profesionales de aprendizaje (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022; Chapman et al., 2016).

Según Pino-Yancovic, González y Ahumada (2018), la Indagación Colaborativa es “una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p.5). Debe ser diferenciada de la evaluación, ya que no busca emitir juicios respecto al desempeño de los actores educativos involucrados, sino comprender con mayor profundidad un fenómeno o práctica, con miras a reflexionar y accionar su mejoramiento.



Para una comprensión teórico-práctica de la Indagación Colaborativa en Red, se sugiere la lectura del informe técnico “Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas”, de Pino, González y Ahumada (2018), disponible en https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/IT4_L2_M.P.-A.G.-L.A._INDAGACION-COLABORATIVA-ELEMENTOS-TEORICOS-Y-PRACTICOS-PARA-USO-EN-REDES_27-11-18.pdf

La adaptación de la **metodología de Indagación Colaborativa en Red** que se presenta en esta guía se basa en el informe técnico de Pino-Yancovic et al. (2018) y la experiencia de los autores implementándola desde 2018 en distintos contextos chilenos, de manera presencial y a distancia, la cual fue el sustento del modelo

implementado en el programa Escuelas Chile. Para implementar esta metodología, dos a tres líderes de cada establecimiento educativo participan de la red, conformando equipos de indagación de entre tres y cinco escuelas. De acuerdo a la experiencia obtenida, por un lado, es relevante la participación de al menos una dupla por escuela para generar una visión compartida y alineamiento entre estos participantes, y desde ellos hacia su comunidad escolar. Por otro lado, al ser la escuela la unidad de trabajo, todos los representantes de ésta deben formar parte del mismo equipo de indagación. Asimismo, es relevante el número de escuelas por equipo, ya que se ha visto que las interacciones son más enriquecedoras en tríos de escuelas, y una cantidad superior a cinco puede desbalancear la participación en desmedro de algunos participantes que puedan requerir más tiempo para reflexionar y/o preparar sus interacciones con otros.

La Indagación Colaborativa se desarrolla a través de ciclos. Estos ciclos pueden ser recursivos, y cada uno de ellos se desarrolla por medio de fases y sub-fases, que pueden observarse en la figura n°1. Cada fase tiene sus propios objetivos y tareas por cumplir, además de ciertos procesos y condiciones grupales que facilitan su desarrollo. Estas fases son secuenciales, aunque no tienen una temporalidad estricta, pudiendo transponerse en la práctica.



Figura 1: Fases del ciclo de Indagación Colaborativa en Red (Pino-Yancovic et al., 2018)

En los siguientes apartados, se profundizará en los aspectos técnicos y metodológicos de cada una de estas fases, y de los procesos grupales que es necesario potenciar para el óptimo desarrollo de los procesos de colaboración al interior de los equipos.

Fase 1: Desafíos Comunes

Esta primera fase es la más extensa de las tres que conforman el ciclo, puesto que en ella se construyen los cimientos del proyecto de indagación y también del equipo que lo implementará. Los participantes deben exteriorizar sus inquietudes y compartir con el resto de los miembros los desafíos que enfrentan al interior de sus escuelas y que creen que podrían abordar en el marco de la red. Sin embargo, para que ellos transparenten aquellos aspectos que les son más difíciles, tales como sus valores y creencias, debe generarse un clima de confianza en el equipo, lo que puede ser particularmente complejo en contextos a distancia y con participantes hasta ahora desconocidos (Montecinos, 2021; Lemov, 2020 en Pozo, 2021).

Por tanto, a lo largo de la experiencia de la red de Escuelas Chile, se proveyeron espacios de diálogo entre los participantes donde tuvieron la oportunidad de conocerse en el ámbito personal y distender el ambiente de trabajo, para luego volcarse al trabajo técnico. Al iniciar esta fase, se recurrió a juegos y aplicaciones disponibles en línea para movilizar la conversación entre participantes, por ejemplo, disponiendo cartas o ruletas con preguntas sobre características o anécdotas personales. En conjunto con ello, se solicitó a los participantes que registraran individualmente cuáles creían que eran **los principales desafíos de mejoramiento de su propia escuela**.



En un segundo encuentro, se distribuyeron las escuelas con desafíos similares en equipos de trabajo. Para facilitar la dinámica grupal, se recurrió a pizarras virtuales donde los participantes hicieron actividades lúdicas para conocerse en lo profesional, registrando las características de su liderazgo por escrito o mediante símbolos, primero de manera individual, para luego comentarlo colectivamente e identificar elementos comunes. Es así como se construyeron colaborativamente los nombres de los equipos de indagación, los cuales representaban estas características. Por ejemplo, “Abejas Latinoamericanas” representa el espíritu de trabajo en equipo que caracterizaba el liderazgo de los miembros de un equipo de indagación.



Producto de lo anterior, se logró una fuerte identificación y compromiso entre los miembros del equipo. Tal como narra Sandra Suavita, docente del establecimiento Concentración Urbana Gabriela Mistral de Colombia, para ellos fue valioso “reconocer que como países hermanos que somos, nos une la misma cultura y las mismas problemáticas”, generando la tranquilidad de tener pares con quienes compartir. Como relata Lysenka Cosio de la



Secundaria No. 156 Pablo Neruda de Jornada Ampliada de México, “no estamos perdidos, sino que compartimos con otros países las mismas problemáticas, pero poseemos herramientas para enfrentarlas”.



Respecto del proceso grupal, Sandra García de la Escuela Primaria Pablo Neruda de México, agrega:

“Todo esto lo hemos realizado en conjunto, bajo un clima de confianza y una visión compartida generando un sentido de pertenencia, con los mismos valores: respeto, honestidad, escucha activa y participación propositiva, direccionado a la mejora de nuestras comunidades educativas.”



La escucha activa es una práctica de la comunicación efectiva que permite generar un espacio de confianza para compartir perspectivas y vivencias, mostrando interés y validación del otro. Requiere atención genuina, una intención de querer escuchar al otro y evitar juzgar lo que se dice antes de terminar (Codina, 2004).

Al interior de cada equipo, sus miembros compartieron colectivamente los desafíos identificados por cada escuela. Para ello, una escuela presentó su desafío mientras todos los miembros del equipo ponían en marcha la **escucha activa**, especialmente quien le seguía en la ronda de presentaciones. Al cabo de ella, la escuela siguiente comentó su propio desafío y los elementos que se asemejaban con la escuela que presentó anteriormente. De esta forma, se buscaron puntos de coincidencia, con el fin de promover un sentimiento de



identificación con el otro, pero también surgieron nuevas interpretaciones de los desafíos, a la luz de la experiencia de cada miembro del equipo. Así lo explica la docente Katia Dermis, de la Escuela República de Chile de República Dominicana:

“Compartir, debatir y socializar desafíos con las diferentes escuelas de Latinoamérica y el Caribe se nos abre una gran gama de ideas y de esta manera fluyen más las diferentes opiniones y, por lo tanto, encontrar solución a los desafíos debatidos resulta mucho más fácil.”

Este proceso de diálogo y elaboración conjunta de los desafíos individuales facilita la construcción de un desafío común sobre el cual abocarse. Una vez finalizado este proceso y decidido el desafío común a desarrollar, cada establecimiento catastró a las acciones que ya

Ver
lámina
10



se estaban realizando internamente en cada escuela, con tal de **identificar y reunir evidencia al respecto**. Luego de compartir las experiencias y evidencias de cada establecimiento respecto del desafío común identificado, **éste se especificó**, priorizando aquellos elementos que se centren en una dimensión de la problemática compartida.

Ver
lámina
11



Ver
láminas
12,13,14



Esta fase finaliza con la **construcción de la pregunta de indagación**, la cual convierte al desafío común en una problemática concreta a trabajar de manera colaborativa. La pregunta de indagación debe ser clara, específica y honesta, es decir, debe tratar sobre algo que desconocen y desean averiguar o intervenir en conjunto. Además, debe ser construida de tal forma que realmente aluda a una problemática que interprete el interés de las escuelas, generando sentido para el equipo completo.

Ver
láminas
15 y 16



A partir de aquí, los participantes deberán dar respuesta a la pregunta formulada a través de acciones focalizadas o la producción de datos de indagación. Parte esencial de ello, es que los representantes de cada escuela identifiquen dentro de su comunidad educativa un **informante clave** (Chapman et al., 2014) que pueda ser relevante en la indagación a realizar, ya sea porque se necesita contar con su visión para comprender en profundidad la problemática a abordar o porque la ejecución de una acción de mejoramiento alude directamente a su rol.

Fase 2: Indagación y acción

Esta segunda fase tiene su inicio poco antes de concluir la primera, al recabar evidencias para precisar el desafío y pregunta de indagación. Esta acción apunta a reconocer que existe conocimiento y experiencia previa en cada escuela, el cual constituirá la base del trabajo colectivo de indagación al ponerlo a disposición del equipo.

La fase de indagación y acción puede tomar dos formas: una indagación para producir conocimiento o una acción para probar estrategias que afectan el núcleo pedagógico. En ambos casos, las acciones a realizar tendrán por objetivo **levantar datos**, que al ser analizados pueden convertirse en conocimientos que permitan comprender en mayor profundidad las prácticas de las escuelas y oriente sobre cómo abordarlas.

Ver
lámina
18 

Ver
lámina
20 

En base a la pregunta de indagación, los miembros del equipo realizan colectivamente una **lluvia de ideas sobre posibles acciones** para abordarla, para lo cual deben facilitarse



La cooperación se asocia la organización y establecimiento de metas individuales con la asistencia de otros para un beneficio común. En cambio, la colaboración requiere de un trabajo conjunto e integrado para tomar decisiones y resolver problemas a largo plazo. (Montecinos, 2021)

espacios de confianza y que favorezcan la creatividad de los participantes para plantear **acciones que puedan realizarse cooperativamente o colaborativamente**. Sandra Suavita, docente de la Escuela Concentración Urbana Gabriela Mistral de Colombia relata que “*el ejercicio en red aporta de manera significativa al ideario de opciones que se*



contemplan frente a una problemática y amplía la visión frente a las acciones; se logra un mutuo aprendizaje a partir de los pares”.

Luego, las propuestas de acciones deben analizarse de acuerdo a su factibilidad lo que incluye el ser realizadas dentro de un periodo de tiempo acotado, en todas las escuelas que integran ese equipo de indagación, la disponibilidad de recursos tecnológicos, autorizaciones de autoridades si es requerido, y la posibilidad de involucrar a docentes, estudiantes, familias u otros miembros de la comunidad escolar. Este último aspecto es esencial dentro de esta metodología. Por un lado, la inclusión de un Informante Clave permite triangular la percepción de los participantes a cargo del proyecto de indagación con otro actor de la comunidad educativa, cuando el proyecto es de generación de conocimientos. Por otro lado, si el proyecto tiene por objetivo implementar una innovación o mejora en el establecimiento, el involucramiento de un Informante Clave es indispensable para lograr mayores niveles de “profundidad” de la red, es decir, que tenga efectos en las escuelas (Ahumada, Fernández,



Pino-Yancovic & González, 2020). Como explica Rodrigo López de la Escuela Secundaria N°156 Pablo Neruda de Jornada Ampliada de México:

“Al involucrar a los colectivos docentes de todas las escuelas (...) la búsqueda de esas variadas respuestas motiva a trabajar en conjunto y de esta manera fortalecer nuestro liderazgo, siendo el ejemplo de cambio, preparación, evolución, trabajo en equipo y soluciones, en beneficio de toda la comunidad educativa”.

Ver
lámina
21



En el proceso de ordenamiento de la lluvia de ideas, los equipos van confeccionando sus **planes de acción de la indagación**, apuntando elementos esenciales: acciones a realizar, a quiénes están dirigidas, recursos requeridos, plazos, productos y evidencias comprometidas.

Ver
lámina
22



La bitácora adquiere gran valor a lo largo del proceso como instrumento de trabajo, pues es una herramienta que sirve para **documentar y organizar las acciones realizadas** por cada equipo de indagación en un nivel descriptivo y analítico. La directora de la Institución Educativa Gabriela Mistral del Perú, Yuly Oyanguren, señala: “el uso de la bitácora ha potenciado mi visión de trabajo para pasar de la idea a la acción al mismo tiempo que vamos sistematizando lo actuado”.



Para la implementación de un plan de acción es necesaria la colaboración de todos los miembros del equipo en torno al propósito compartido que es implícito a la pregunta de indagación. Esta colaboración se basa en el compromiso y respeto de cada miembro, la disposición a apoyarse mutuamente (reciprocidad) y la responsabilización de cada uno (corresponsabilidad), lo que se traduce en que cada miembro se compromete y cumple con acciones concretas que suman a la consecución de los objetivos autodeterminados por el equipo, tal como lo explica Laura Orozco de la Escuela Primaria Maestra Gabriela Mistral de México:



“Las nuevas habilidades adquiridas tienen que ver con la capacidad de pensar en el conjunto, más que en las particularidades de mi comunidad educativa, lo que desde mi punto de vista es indicativo no solo de un sentido de pertenencia y solidaridad con un grupo, sino del interés e implementación real de trabajo colaborativo con los integrantes de mi equipo”.

La experiencia muestra que ocasionalmente es recomendable facilitar momentos de revisión de la dinámica de los equipos de indagación con el fin de autoevaluar su involucramiento, el cumplimiento de tareas, equilibrar los roles dentro del equipo balanceando la carga de trabajo de cada uno y el clima de trabajo, dando la posibilidad de que emerjan ajustes y mejoras posibles en un ambiente de confianza. Igualmente, es valioso hacer una revisión periódica de las expectativas de los miembros del equipo sobre su propio funcionamiento y dinámica, el objetivo trazado y la estrategia a seguir para lograrlo, con el fin de prevenir sobrentendidos y malentendidos que pueden surgir ante las naturales diferencias comunicacionales entre miembros de distintos países o entre regiones de un mismo país, o normas tácitas que pudieran estarse gestando en la dinámica grupal.

Si se cuenta con la oportunidad de que distintos equipos de indagación compartan sus proyectos, es altamente recomendable realizar un proceso de retroalimentación cruzada entre equipos de indagación. En ella, cada equipo prepara una **breve presentación de sus avances**, refiriéndose al menos a las acciones diseñadas, al avance en su implementación y dudas que se les han generado en el camino, con el fin de recibir retroalimentación de parte de un equipo que no conoce su proyecto en profundidad y hacer ajustes a partir de él. La **retroalimentación** puede ser comprensiva, es decir, que el equipo retroalimentador diga con sus propias palabras lo que comprendió de la presentación, con el fin de identificar vacíos o saltos lógicos; positiva, en la cual el equipo manifiesta qué elementos de la indagación presentada son valorables y refuerza la contribución a la generación de conocimientos; y desafiante, que consiste en que el equipo retroalimentador adopta una posición crítica respecto de lo presentado, ayudándoles a “identificar ‘puntos ciegos’, concepciones erróneas y perspectivas alternativas frente a sus propias creencias” (Gurr y Huerta, 2013 en Pino-Yancovic et al., 2022, p. 7).

Cabe destacar que los ciclos de indagación pueden ser recursivos, lo que quiere decir que esta fase puede repetirse en conjunto con la siguiente más de una vez, o se pueden hacer acciones concatenadas. En ese sentido, luego del análisis, interpretación y reflexión en torno a los resultados obtenidos a partir del plan de acción implementado, puede que surja la necesidad de **realizar nuevas acciones** que permitan recoger evidencia adicional para abordar de manera más completa la pregunta de indagación. Esto estará sujeto a las necesidades e intereses del equipo de indagación.

Ver
lámina
23



Ver
lámina
24



Ver
lámina
18



Fase 3: Monitoreo y reflexión

Ver lámina 26 

La tercera fase se inicia cuando los equipos ya cuentan con **datos producidos por la indagación y/o acciones realizadas**. Estos datos, que en un principio pueden parecer aislados e inconexos, deben ser analizados de manera tal que en suma logren aportar nueva información. Para ello, se les contextualiza y vincula entre sí a través de preguntas orientadoras sencillas, como “qué”, “quién”, “dónde” y “cuándo” (Zoro, 2018), y luego de ello,



Para una guía práctica sobre el uso de datos para el mejoramiento escolar, puede revisar este recurso <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>

se vinculan en torno a la pregunta de indagación definida en la primera fase del ciclo. Posteriormente, el contraste de esta información con los conocimientos, creencias, experiencias y cultura de quienes la interpretan dará lugar a la **generación de conocimientos y saberes contextualizados**.

Ver lámina 26 

No obstante, los datos, información y conocimientos logrados son relevantes para el mejoramiento escolar en la medida en que sean utilizados para tomar decisiones a partir de ellos. De esta manera, el análisis de los datos puede encuadrarse dentro de un **ciclo de toma de decisiones basado en la información**, en el que luego de haber respondido a la pregunta de indagación, los equipos transitan a un siguiente paso de interpretar qué significan estos resultados para la práctica en sus escuelas. Esto implica dos niveles de análisis, por un lado, las reflexiones y conclusiones sobre la temática específica trabajada y, por otro, los efectos que las acciones del proyecto han generado en la comunidad educativa.



El equipo “Abejas Latinoamericanas” se focalizó en el desarrollo de habilidades superiores, dando cuenta al final del proceso que en sus establecimientos se generaron aprendizajes significativos sobre el tema:

“los docentes se han preguntado a sí mismos si ellos desarrollan el pensamiento en sus estudiantes, aplicando estrategias y rutinas (...) Se ha logrado también que los docentes sean más críticos sobre su propia labor, porque buscan aplicar otras estrategias que permitan desarrollar el pensamiento en sus estudiantes” (Lesly Monge, Escuela República de Chile de Costa Rica).

Ver lámina 28 

Una acción que se sugiere realizar antes de finalizar el análisis de los efectos en sus establecimientos, es la **socialización de los resultados a la comunidad educativa**, ya que

facilita el involucramiento de los docentes en los proyectos y, con ello, la transferencia de la información y los aprendizajes a las escuelas. La socialización puede tomar múltiples formas (presentaciones, talleres y/o videos), siendo su objetivo el informar sobre los hallazgos y motivar a la comunidad a continuar avanzando no solo en la temática trabajada, sino también en la colaboración:



“[Los docentes que participaron en la socialización] mostraron entusiasmo y se vieron motivados a compartir experiencias que les han resultado positivas dentro del aula, además de que mostraron la apertura a retroalimentarse y aceptar algunas cuestiones que se podrían mejorar de su práctica” (Alberto Tapia, Secundaria 165 Turno Matutino "Presidente Salvador Allende" de México).

Esta experiencia ha demostrado ser sumamente útil y significativa para los participantes, siendo considerada incluso una acción de indagación en sí misma si ésta se realiza mediante un formato activo, que permita recoger las percepciones de los docentes sobre los hallazgos que se les presentan y generar un diálogo con ellos. Posterior a la socialización, las percepciones de los docentes que participaron de esa instancia pueden ser integradas como fuente de información que enriquece los análisis realizados, así como las conclusiones y resultados de la indagación. Un ejemplo concreto es la percepción de los maestros de la Escuela Básica n°3150 Gabriela Mistral de la República del Paraguay, la cual explica su maestra Ada Domínguez:



“En nuestra institución la mayoría [de los docentes] ha expresado que si bien manejan el concepto de uso y aplicación de las rúbricas necesitan una retroalimentación más efectiva y nuevas ideas de implementación educativa. Ponderaron de manera muy positiva la oportunidad de tener un acercamiento cultural y educativo a través de este curso con otros países de la región”.

Otra fuente de información que enriquece los análisis de resultados de los proyectos de indagación, es la instancia de retroalimentación cruzada entre equipos de indagación, cuya metodología se explicó en la fase 2 del ciclo de indagación. A diferencia de la retroalimentación intermedia indicada previamente, en esta última fase **se sugiere presentar el proyecto en su totalidad a los otros equipos de indagación**, incluyendo los efectos que

Ver
lámina
29



observan en sus comunidades educativas a partir de su ejecución, sus fortalezas y oportunidades de mejora. Además, la retroalimentación en esta oportunidad se enfoca en los aprendizajes obtenidos a partir de la implementación de los proyectos de indagación y en las proyecciones para iniciar nuevos ciclos de indagación, ya sea de manera conjunta o autónoma en cada escuela. Por ello, se asemeja a la metodología de **Café del Mundo** (The World Café Community Foundation, 2015), la cual es una experiencia de aprendizaje colaborativo en la que se conectan distintas perspectivas sobre temas específicos. Esta experiencia permite visualizar desafíos y oportunidades para la proyección de acciones.

Ver
lámina
30



Luego del Café del Mundo, el equipo de indagación se reúne a dialogar sobre posibles acciones a realizar a futuro, considerando las conclusiones y reflexiones entregadas en aquella actividad y en las socializaciones realizadas en cada establecimiento educativo. Estas **proyecciones** pueden situarse a nivel de equipo de indagación, como también pueden ser particulares a cada plantel educativo, considerando su propio contexto y la respuesta que ha tenido la comunidad educativa frente al proyecto de indagación. Por ejemplo, Margarita de Menjívar, del Centro Escolar República de Chile de El Salvador, describe sus proyecciones respecto a la temática al trabajo realizado por su equipo en torno a la implementación rúbricas de evaluación bajo la mirada de la evaluación formativa:

Ver
láminas
31 y 32



“Esperamos que en este año 2023, vamos a convertir la evaluación como una tarea común, donde el niño no se sienta evaluado, porque podrá él conocer qué es lo que el maestro espera de su trabajo y se la puede compartir con los padres [la rúbrica de evaluación], para que ellos puedan colaborar con sus hijos”.

Pese a ser la última del ciclo, la fase de monitoreo y reflexión no se contempla como el cierre de un circuito cerrado, sino más bien como una instancia que precede a nuevos ciclos de aprendizaje. En este sentido, las proyecciones con las cuales se cierra un ciclo de indagación pueden dar pie a la creación de nuevos proyectos de indagación colaborativa, ya sean en red como en el interior de cada establecimiento, los cuales darán respuesta a nuevas preguntas de indagación, dando sistematicidad y estructura a un enfoque de mejoramiento continuo.

FICHAS DE EXPERIENCIAS DE INDAGACIÓN COLABORATIVA EN RED EN EL MARCO DEL PROGRAMA ESCUELAS CHILE

Rutinas del pensamiento: desarrollar habilidades a distancia

Equipo: Las abejas Latinoamericanas

Facilitadora: Nicole Bustos

Foco: Pedagógico

Desafío común: Conocer las estrategias de desarrollo de habilidades del pensamiento que los docentes ponen en práctica a distancia con sus alumnos.

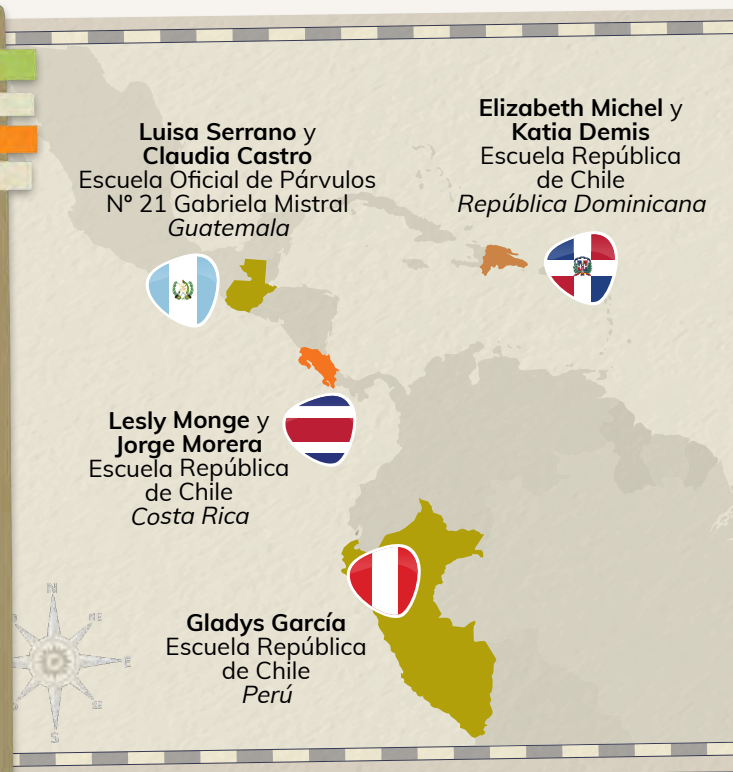
Pregunta/s de indagación:

¿Cuáles actividades realizan los docentes para hacer visible el pensamiento de los alumnos/as?

¿Qué conocimientos tienen los docentes para implementar rutinas de pensamiento?

Tipo de acción: Taller virtual

Dirigido a: Docentes



Contexto del proyecto: En el contexto de pandemia, la priorización del currículum y el contexto de educación a distancia había conllevado un regreso a la enseñanza de contenidos en las escuelas participantes, postergando el desarrollo de las habilidades cognitivas. Es así como las rutinas del pensamiento surgieron como una estrategia que podía ser implementada en la educación a distancia. Estas son secuencias y patrones breves de preguntas y/o reflexiones que ayudan a hacer el pensamiento visible, explicitando las ideas que los estudiantes tienen al enfrentarse a una situación de aprendizaje y cómo operan con ellas (Perkins, 2008).

Acción desarrollada: Consistió en la sistematización de las rutinas del pensamiento documentadas en la literatura, y la implementación de un taller virtual sobre la temática, dirigido a profesores de cada centro educativo participante, seleccionados en base a las prioridades de cada escuela. Este tenía por objetivo conocer qué estrategias utilizaban los docentes para hacer visible el pensamiento de sus estudiantes y compartirlas con los profesores de las demás escuelas. Luego, los resultados del taller fueron compartidos por cada participante con los profesores de sus escuelas mediante charlas y talleres.

Resultados de la acción: Los profesores que participaron del taller describieron estrategias y prácticas que ponían en acción, las cuales no eran exactamente rutinas del pensamiento, pero sí tenían el doble propósito de captar la atención de los estudiantes y hacer visible el pensamiento. Durante el taller, y en la socialización con todos los docentes de las unidades educativas, se concluye que las estrategias compartidas en el taller son útiles para las distintas escuelas, y que les sería de utilidad conocer algunas rutinas del pensamiento en mayor profundidad.

El impacto de la pandemia en la motivación docente

Equipo: Arcoíris Alojotogua del Norte

Facilitadora: Catalina Zúñiga

Foco: Socioemocional.

Desafío común: Conocer el estado socioemocional docente para motivarlos y apoyarlos en el fortalecimiento de sus prácticas pedagógicas ante los desafíos que impone la pandemia.

Pregunta/s de indagación:
¿Cuál es el estado socioemocional y la motivación de nuestros docentes?

Tipo de acción: Cuestionario virtual

Dirigido a: Docentes.



Contexto del proyecto: La emergencia de la pandemia desafió personal y profesionalmente a los docentes, forzándolos a realizar clases en condiciones inéditas para las cuales nadie estaba preparado. El equipo percibía agobio y desmotivación entre los docentes de sus escuelas, por lo que consideraron importante indagar sobre las situaciones que lo causaban y acoger las demandas socioemocionales que manifestaban sus docentes, debido al trabajo a distancia. Considerando su rol de líderes educativos, procuraron preocuparse tanto del ámbito humano y personal de sus colegas, buscando conocer sus malestares para poder apoyarlos. También, buscaron acompañarlos desde lo laboral pues, sabiendo que su estado socioemocional también tiene incidencia directa en sus prácticas pedagógicas (Cisternas, 2021; Quiñónez-Sánchez & Farfán-Casanova, 2021), fue importante conocer cómo se estaban sintiendo desde un espacio profesional.

Acción desarrollada: Consistió en la elaboración y envío de un cuestionario online a los docentes de cada una de las escuelas del equipo. El cuestionario contempló preguntas sobre su estado socioemocional y motivación respecto a su labor pedagógica en tiempos de pandemia. Luego, los resultados del taller fueron socializados con todos los docentes por medio de un video explicativo del proyecto. También se les aplicó un segundo cuestionario que consultaba por la valoración que ellos le daban al proyecto de indagación presentado por el equipo directivo de su establecimiento, si les había parecido útil y si estarían interesados en continuar con este trabajo dentro de los establecimientos educativos.

Resultados de la acción: La encuesta arrojó que existía agotamiento y cansancio docente respecto de los nuevos desafíos pedagógicos que han debido desarrollar a raíz de la pandemia, que implicaba mayor carga laboral y la necesidad de aprender nuevas técnicas virtuales. Sin embargo, al contrario de la percepción inicial de los miembros del equipo, los docentes respondieron sentirse motivados con su labor docente, pudiendo concentrarse en sus labores a pesar del estrés y deseando acompañar a sus estudiantes en su desarrollo y aprendizaje. Este hallazgo los hizo preguntarse por la vocación de sus profesores y otras motivaciones que los sostenían pese a la adversidad. Por lo mismo, el equipo proyecta seguir utilizando la metodología de indagación colaborativa internamente en sus establecimientos, buscando seguir la línea de trabajo trazada hasta ahora respecto a la motivación docente.

Motivación para el aprendizaje: conociendo a los estudiantes

Equipo: Iniciativa Ecumexco

Facilitadora: Josefina De Ferrari

Foco: Pedagógico

Desafío común: Conocer a los alumnos y sus expectativas para determinar estrategias que promuevan efectivamente la autonomía del aprendizaje y la motivación.

Pregunta/s de indagación:
¿Cómo realizar un diagnóstico efectivo que permita conocer a nuestros estudiantes e implementar estrategias para desarrollar su autonomía y motivación para el aprendizaje?

Tipo de acción: Cuestionario y Taller virtual

Dirigido a: Estudiantes y Docentes



Contexto del proyecto: Ante la crisis del Covid-19, la brecha de los aprendizajes entre estudiantes de diferentes realidades se acrecentó, siendo la motivación y autonomía en el aprendizaje de los estudiantes un factor indispensable para el buen resultado de la enseñanza virtual e híbrida (Eyzaguirre, Le Foulon & Salvatierra, 2020). Antes de realizar este curso, las escuelas del equipo habían realizado acciones aisladas para motivar la asistencia a clases y la autonomía de los aprendizajes, sin la seguridad de estar siguiendo el camino correcto. Frente a esto, este equipo decidió indagar en conjunto sobre estrategias efectivas para motivar a sus estudiantes.

Acción desarrollada: La primera acción consistió en consultar a docentes de las escuelas del equipo, mediante un cuestionario virtual, sobre estrategias que utilizaban para identificar las necesidades y expectativas de los estudiantes, y prácticas efectivas para mantenerlos motivados. Después de analizar la información obtenida, se estimó necesario saber si las prácticas motivadoras eran efectivas según la percepción de los estudiantes, cómo les gusta aprender y qué elementos valoran más en una clase, por lo que se les consultó a niños y adolescentes y se registró audiovisualmente. En base a sus respuestas, se organizó un taller con docentes de las escuelas del equipo, en el que se trató el vínculo docente-estudiante y se presentaron los principales resultados del proyecto.

Resultados de la acción: Los resultados señalan que los estudiantes entrevistados prefieren las clases dinámicas y prácticas, pero además le dan un valor prioritario al vínculo pedagógico. Se concluye, que no sólo se deben idear estrategias innovadoras para motivar, sino que además se requiere priorizar la confianza que cada docente genera con sus estudiantes, la actitud con la que abordan las clases y sus habilidades socioemocionales para facilitar un buen clima de aula.

Habilidades socioemocionales docentes para promover entornos de aula saludables

Equipo: Emocionalmente comprometidos

Facilitadora: Fernanda Correa

Foco: Socioemocional

Desafío común: Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes que permitan la generación de entornos de aula saludables propicios para el aprendizaje.

Pregunta/s de indagación:
¿Cuáles de las habilidades socioemocionales del docente generan mayor impacto para promover entornos de aula emocionalmente saludables? ¿Cómo promover el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes que beneficien a los estudiantes?

Tipo de acción: Revisión bibliográfica, cuestionario y taller virtual

Dirigido a: Docentes



Contexto del proyecto: En el contexto educativo de la pandemia, se ha observado un aumento en situaciones de inestabilidad emocional y laboral en la comunidad educativa. El equipo manifiesta la importancia de hacerse cargo del estado socioemocional de la comunidad para favorecer los desafíos pedagógicos en el contexto de educación a distancia. Para el bienestar socioemocional y la mejora de los aprendizajes en estudiantes, se debe asegurar antes el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes, por ende, es relevante identificar qué habilidades y prácticas docentes se deben priorizar para generar entornos de aula saludables, considerando las nuevas necesidades en el contexto de pandemia.

Acción desarrollada: Se realizó una revisión bibliográfica para conocer las habilidades socio-emocionales docentes clave para generar entornos emocionalmente saludables. Esta revisión sustentó teóricamente el diseño de una encuesta virtual con el fin de identificar las habilidades que ellos consideran prioritarias en el contexto de pandemia. Finalmente, se implementó un taller virtual para sensibilizar a docentes sobre relevancia de habilidades socio-emocionales en relación al clima de aula, analizando su propia práctica. Para planificar e implementar este taller, fue clave analizar los resultados de la encuesta que se aplicó previamente, identificando las áreas que requieren más apoyo y profundización.

Resultados de la acción: Se desarrolló en el equipo una comprensión común de la relevancia de las habilidades socioemocionales del docente para favorecer el aprendizaje de estudiantes. Los docentes que participaron de las acciones manifestaron una alta valoración del desarrollo de estas habilidades señalando la importancia de contar con apoyo profesional externo para mejorar este trabajo. Además, identificaron sus fortalezas y áreas de mejora, mediante procesos reflexivos individuales y grupales donde analizaron su propia práctica mediante un ejercicio de escucha activa y contraste con la teoría presentada.

Retención escolar: estrategias para motivar a los estudiantes

Equipo: Los Creativos de Latinoamérica

Facilitadora: Josefina De Ferrari

Foco: Pedagógico

Desafío común: Elaborar y aplicar estrategias dinámicas colaborativas que favorezcan la permanencia de nuestros alumnos en las instituciones con el fin de profundizar los aprendizajes de los estudiantes.

Pregunta/s de indagación:

¿Qué características debe tener una estrategia dinámica colaborativa para lograr la motivación y permanencia de los estudiantes? ¿Qué estrategias podemos aplicar con la comunidad educativa para lograr la motivación y permanencia de los estudiantes en el ciclo escolar?

Tipo de acción: Indagación, diseño y aplicación de estrategias.

Dirigido a: Estudiantes



Contexto del proyecto: Pese a que los establecimientos de este equipo atienden distintos niveles de enseñanza (educación parvularia, primaria, secundaria y educación de adultos), todos se encontraban planificando y generando acciones frente a un problema común durante el retorno a la presencialidad: la baja asistencia a clases por parte de los estudiantes luego de un largo periodo de crisis en el que la motivación e interés por aprender de niños, jóvenes y adultos (padres de párvulos o estudiantes) disminuyó enormemente.

Acción desarrollada: La primera acción consistió en indagar sobre las actividades que los docentes han realizado para motivar a los estudiantes y que han tenido el efecto esperado; y luego, compartir estas experiencias con el equipo, invitando a un docente por establecimiento a exponerlas. Después de identificar elementos comunes y relevantes de las experiencias compartidas, se propusieron diseñar y aplicar una estrategia de intervención por establecimiento que cumpliera con algunos de los elementos identificados, con el fin de sistematizarlas en un documento unificado, el cual se estructuró en orden de nivel educativo respondiendo a las preguntas ¿qué?, ¿cómo? y ¿para qué? El documento se compartió con los docentes de los establecimientos y se plasmó en un video para socializarlo de manera dinámica.

Resultados de la acción: En primer lugar, a partir de las estrategias compartidas se identificaron características relevantes de las estrategias para la motivación escolar, tales como: están basadas en proyectos colaborativos y dinámicos, en los cuales se desarrollan talentos y habilidades, responden al contexto, sus valores culturales, intereses y gustos, son útiles para la vida cotidiana y el futuro de los estudiantes, están pensadas en la individualidad de cada sujeto y ponen atención al vínculo afectivo y pedagógico. Asimismo, pueden ser interdisciplinarias generando alianzas entre diferentes temáticas de estudio. Por último, generan lazos entre familias y la comunidad, al incluirlos en las actividades. Las estrategias diseñadas y aplicadas posterior al análisis fueron efectivas en mantener la atención y participación de los estudiantes, generando como un aporte adicional, la colaboración, satisfacción y motivación en los docentes de los establecimientos. Por su parte, los docentes valoraron el trabajo realizado por el equipo de indagación destacando el trabajo en equipo realizado y la utilidad de las estrategias diseñadas para generar aprendizaje significativo y a la vez, nutrir el vínculo pedagógico entre docentes y estudiantes.

Convivencia escolar y sus factores socioemocionales

Equipo: La esperanza nos fortalece

Facilitadora: Fernanda Correa

Foco: Socioemocional

Desafío común: Conocer los factores socioemocionales que están afectando la convivencia escolar en aula y abordarlo desde el desarrollo de habilidades socioemocionales de estudiantes como una condición para lograr mejores aprendizajes.

Preguntas de indagación:

¿Cuáles son los factores socioemocionales prioritarios, según estudiantes, que están afectando la convivencia escolar en aula en el contexto de post-pandemia? ¿Cómo desarrollar las habilidades socioemocionales prioritarias para la convivencia entre estudiantes?

Tipo de acción: Diseño, aplicación y análisis de instrumentos de recolección de datos

Dirigido a: Estudiantes



Contexto del proyecto: Al ser un año caracterizado por el retorno a clases presenciales, los participantes del equipo se plantearon la preocupación por la convivencia escolar de sus centros educativos. A pesar de ser establecimientos que atienden distintos niveles de enseñanza (primaria y secundaria), existía la misma preocupación por la convivencia de sus estudiantes. Entre las preocupaciones, se relevó la baja motivación de los estudiantes para realizar las actividades y conflictos entre pares, lo que parecía estar afectando directamente el desarrollo de sus aprendizajes. Por lo tanto, requerían conocer cómo se sentían los estudiantes al volver a sus aulas presenciales y de qué manera percibían y abordaban las relaciones entre compañeros para poder generar lineamientos de acción con sus docentes.

Acción desarrollada: La primera acción fue diseñar y aplicar una encuesta a una muestra de estudiantes de diversos niveles, seleccionando a aquellos que han presentado más conflictos. Los resultados se analizaron en conjunto tomando en cuenta, en primer lugar, el total de las respuestas, como también haciendo una distinción entre establecimientos. Estos datos se complementaron con la aplicación de una entrevista diseñada por el equipo, dirigida a los docentes que enseñan en los niveles seleccionados en la encuesta, y la aplicación voluntaria de una pauta de observación en aula. Por último, se realizó un taller de socialización del proyecto de indagación con docentes representantes de cada nivel de sus establecimientos, presentando los principales resultados y conversando en torno a algunas preguntas orientadoras.

Resultados de la acción: La encuesta fue respondida por 110 estudiantes de dos establecimientos y los principales resultados indican que los estudiantes identifican distintas emociones, dependiendo del carácter etario, notando que a mayor edad se identifica mayor presencia de emociones negativas al asistir a clases. Se observa que a los estudiantes les gusta trabajar en grupos porque se sienten bien al contar con instancias de socialización con sus compañeros. Cuando se presentan conflictos entre estudiantes, la manera de abordarlo entre ellos no muestra una tendencia clara, pero llama la atención que una cantidad considerable decide no actuar frente a un conflicto. Al preguntar por situaciones que generan enojo, en estudiantes de secundaria aparecen más menciones a situaciones asociadas al desempeño personal, lo que se infiere como un aumento de preocupaciones asociadas al autoestima. La socialización del proyecto de indagación se hizo con 11 docentes invitados, quienes encontraron útil la actividad, declarando que les ha permitido informarse sobre la situación socioemocional de sus estudiantes que no habían percibido y como una oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica y aprender de otros.

El uso de rúbrica y evaluación formativa: innovando en el seguimiento del aprendizaje

Equipo: Docentes latinoamericanos comprometidos con la evaluación efectiva

Facilitadora: Catalina Zúñiga

Foco: Pedagógico

Desafío común: Fortalecer la valoración docente de la evaluación formativa a través del uso de la rúbrica.

Pregunta/s de indagación:

¿Cuál es el nivel de apropiación con el que nuestros docentes emplean la rúbrica para favorecer la evaluación formativa en sus estudiantes?

Tipo de acción: Cuestionario virtual

Dirigido a: Docentes



Contexto del proyecto: La pandemia por COVID-19 llevó a los establecimientos educacionales a tener que reinventarse en diferentes ámbitos y áreas para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Entre éstas se encontraba la manera de evaluar los aprendizajes adquiridos durante el año escolar. Considerando que algunas escuelas de este equipo estaban volviendo a la presencialidad mientras otras aún mantenían la metodología virtual o híbrida, el uso de la rúbrica y la evaluación formativa surgió como una alternativa ante esta diversidad de realidades, pues entiende el proceso de aprendizaje no como un momento fijo del estudiante, sino como un continuo que debe analizarse como tal (UNESCO, 2021).

Acción desarrollada: Se diseñó y aplicó un cuestionario dirigido a los docentes de las escuelas del equipo, con el fin de conocer su práctica en la utilización de la rúbrica para la evaluación pedagógica, e indagar sobre sus conocimientos en torno a la evaluación formativa. Posteriormente, se realizó una jornada de socialización del proyecto de indagación con los mismos docentes, mostrando los principales resultados recabados y trabajando con un/a docente (denominado informante clave) en torno a la rúbrica.

Resultados de la acción: Se obtuvo un total de 41 respuestas de docentes, equipos directivos y asistentes de educación de los seis establecimientos participantes. Los principales resultados reportan que todos los docentes han tenido un acercamiento al uso de las rúbricas y la mayoría considera que su uso es útil para el desarrollo pedagógico. Sin embargo, la mayoría utiliza esta herramienta solo a veces. También, se observó que casi la mitad de los docentes han construido una rúbrica por su cuenta, sin embargo, el 39% de ellos, una cantidad no menor, la utiliza por orden institucional. Respecto a la evaluación formativa, se observa una variedad de conocimientos y descripciones de ésta en los docentes, sin embargo, aún son acercamientos muy superficiales en su descripción y comprensión. Por último, los docentes tienen el deseo y necesidad de profundizar en el uso de la rúbrica y la evaluación formativa en un futuro cercano.

Bibliografía y recursos

Ahumada., L., Fernández, M.B. Pino-Yancovic, M. y González, A. (Eds). (2020). Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia. Santiago, Chile: RIL Editores.

Campbell, P. (2020). Rethinking Professional Collaboration and Agency in a Post-pandemic Era. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 337-341.

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S. y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.

Chapman, C., Lowden, K., Chestnutt, H., Hall, S., McKinney, S. y Hulme, M. (2014) Research on the Impact of the School Improvement Partnership Programme: Interim Report. Project Report. Education Scotland, Livingston.

Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un intangible valioso. *Intangible capital*, 4(0).

DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670.

Demir, E. (2021). The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 33.

Montecinos, C. (2021). Tips para movilizar el fortalecimiento de las unidades educativas a través del trabajo colaborativo. *LIDERES EDUCATIVOS*. Santiago, Chile.

Muijs, D., West, M. y Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26.

Nolan, A. y Molla, T. (2017). Teacher confidence and Professional Capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10-18.

Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78.

Pino-Yancovic, M., Bustos, N., De Ferrari, J., Barría, C. y Durán, V. (2022). Liderazgo para el Aprendizaje en Red: Un Modelo de Acompañamiento para el Mejoramiento Sistémico. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Pino-Yancovic, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Pozo, C. (2021). Más allá de la pantalla: ¿Cómo construir comunidad en el aula virtual? Estrategias para conectar y motivar a nuestros estudiantes. LIDERES EDUCATIVOS. Santiago, Chile

Provan, K. G., y Kenis, P. (2008). Modes of network governance: structure, management, and effectiveness. *Journal of public administration research and theory*, 18(2), 229-252.

The World Café Community Foundation (2015). Café para llevar. Una guía rápida para ser anfitrión de World Café. Recuperado el 20 de diciembre de 2022 en <https://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2017/11/Cafe-para-llevar.pdf>

Zoro, B. (2018). ¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora. Recuperado el 1 de diciembre de 2022 de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/como-usar-los-datos-de-los-datos-al-saber-contextualizado-para-liderar-la-mejora/>

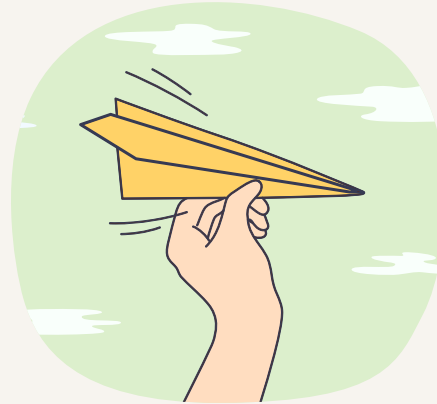
Agradecimientos

Dedicamos esta guía a la memoria de Sagrario de los Ángeles Portillo Banegas, quien fuera directora de la Escuela República de Chile N°2 de Honduras y destacada participante del curso de Indagación Colaborativa en red en 2021.

La elaboración de esta guía no hubiera sido posible sin la generosidad de los participantes de la red de Escuelas Chile de los años 2021 y 2022. La totalidad de ellos acogió con entusiasmo nuestra propuesta de apoyar a otras comunidades educativas mediante la publicación de la metodología de Indagación Colaborativa y sus propias experiencias como sustrato central de esta guía. Agradecemos la colaboración de cada uno de ellos:

- Susy Montano Zeron y Sagrario Portillo, de la Escuela República de Chile N°2. Honduras.
- Benilde Lysenka Cosío y Rodrigo López Juarez, de la Escuela Secundaria N°156 Pablo Neruda de Jornada Ampliada. México.
- Claudia Castro Morales y Luisa Serrano Escobar, de la Escuela Oficial de Párvulos N°21 Gabriela Mistral. Guatemala.
- César Ortiz Palacios e Ipólito Toapanta, de la Unidad Educativa para Personas con Escolaridad Inconclusa Gabriela Mistral. Ecuador.
- Viviana Chinche Tacuri y Luis Chiluisa Huertas, de la Institución Educativa Pablo Neruda. Ecuador.
- Diego Rosas Sánchez y Laura Orozco Eslava, de la Escuela Primaria Maestra Gabriela Mistral. México.
- Gladys García Lizana, de la Institución Educativa República de Chile. Perú.
- Norma Gómez De Delgado y Martha Margarita Cárcamo de Menjívar, del Centro Escolar República de Chile. El Salvador.
- Carmen Gutiérrez Aguilar, Alberto Tapia Muñoz y Alejandra Martínez Trejo, de la Secundaria n°165 Presidente Salvador Allende. México.
- Carlos Darío Niz y Ada Domínguez, de la Escuela Básica N°3150 Gabriela Mistral. Paraguay.
- Elizabeth Michel Mustafa y Katia Mercedes Medrano, de la Escuela República de Chile. República Dominicana.
- Sybilé Caballero Meneses y Yuly Oyanguren Barrios, de la Institución Educativa Gabriela Mistral. Perú.
- Adriana Antonio De La Cruz y María Guadalupe Méndez Pérez, de Escuela Pablo Neruda de Chalco. México.
- Juan José de La Cruz de León, del Centro Escolar Santiago de Chile. El Salvador.
- Claudia Cecilia Hernández Ventura y Sandra Liliana García Martínez, de la Escuela Primaria Pablo Neruda. México.
- Karla Palma Mazariegos, de la Escuela Oficial Urbana de Varones N°1 "República de Chile". Guatemala.
- Sandra Suavita Menjura y Luz Angela Cruz, de la Concentración urbana Gabriela Mistral. Colombia.
- Jorge Morera Cascante y Lesly Monge Umaña, de la Escuela República de Chile. Costa Rica.

Agradecemos, además, el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT, y al Programa Escuelas Chile de la Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo del Ministerio de Relaciones Exteriores.



¡Sigamos en contacto!

Si utilizaste esta guía para implementar la Indagación Colaborativa con tu escuela o red de escuelas, nos gustaría conocer tu experiencia. Puedes escribir nos a redesmejoramiento@ciae.uchile.cl con tus ideas y comentarios. Para obtener información más detallada de la Indagación Colaborativa en Red y de los proyectos presentados en esta guía, puedes visitar nuestros sitios web <https://escuelaschile.cl/curso/desarrollo-de-capacidades-para-la-indagacion-colaborativa-en-red-publico> y <https://www.mejoramientoescolar.cl>