



**ESTADO
DE LA EDUCACIÓN**

Informe Estado de la Educación 2025

Investigación

Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo: Un estudio de circuitos escolares en condición de vulnerabilidad

Investigadores:

Dagoberto Murillo-Delgado
Vladimir González-Gamboa
Tatiana Beirute Brealey
Vilma Leandro Zúñiga
Catalina Fernández Fernández

San José | 2025



371.1
R314r

Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo: un estudio de circuitos escolares en condición de vulnerabilidad / Dagoberto Murillo-Delgado...[et al.]. -- San José, C.R. : CONARE - PEN, 2025.

1 recurso en línea (95 páginas): archivos de texto PDF, 750 KB

ISBN 978-9930-654-33-0

Investigación para el Informe Estado de la Educación 2025

1. EDUCACIÓN PRIMARIA. 2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. 3. ACCESO A LA EDUCACIÓN. 4. CONDICIÓN SOCIAL. 5. COSTA RICA. I. Murillo-Delgado, Dagoberto. II. González-Gamboa, Vladimir. III. Beirute Brealey, Tatiana. IV. Leandro Zúñiga, Vilma. V. Fernández Fernández, Catalina. VI. Título.



Dagoberto Murillo-Delgado. <https://orcid.org/0000-0003-0668-4573>

Vladimir Gonzalez-Gamboa. <https://orcid.org/0009-0000-5283-8989>

Tatiana Beirute Brealey. <https://orcid.org/0009-0004-3801-267X>

Vilma Leandro Zúñiga.

Catalina Fernández Fernández. <https://orcid.org/0009-0001-1128-9933>

Esta obra se comparte bajo la licencia
Reconocimiento – No Comercial – Compartir Igual
(CC-BY-NC-SA)

Permite usar una obra para crear otra obra o contenido, modificando o no la obra original, siempre que se cite al autor, la obra resultante se comparta bajo el mismo tipo de licencia y no tenga fines comerciales



Contenido

Descargo de responsabilidad	5
Sobre el equipo de investigación.....	5
Resumen Ejecutivo	6
Introducción.....	9
Antecedentes	11
Metodología.....	13
Un enfoque colaborativo hacia la mejora educativa	18
La importancia de las redes entre líderes educativos para el mejoramiento del sistema escolar	19
Capital social, organización y orientación hacia la mejora elementos claves en redes de mejoramiento escolar	23
Redes escolares: una visión desde la normativa educativa costarricense	26
Los circuitos escolares.....	26
Trabajo en red para temas específicos	28
Redes a nivel de centro educativo.....	31
Trabajo en red desde el nivel regional con actores externos al MEP	36
Redes de apoyo local en la gestión centros educativos en circuitos educativos con vulnerabilidad social	41
Percepción positiva del trabajo del circuito escolar como organización	42
Percepción sobre la dimensión capital social	43
Percepción sobre la dimensión de organización de la Red	48
Percepción de la cultura de aprendizaje, el liderazgo y las capacidades directivas.....	52
Redes de apoyo local en la gestión centros educativos	56
Influencia del factor geográfico.....	64
El centro u “Core” de la red	66
Diferencias entre circuitos escolares	68
Ubicación de la relación.....	71
Roles de los actores	73

Peso de las relaciones de apoyo a la gestión educativa	75
Colaboración y articulación institucional: percepciones, desafíos y escenarios	76
Conclusiones y recomendaciones	82
Bibliografía	86
Anexos.....	93

Descargo de responsabilidad

Esta investigación se realizó para el *Décimo Informe Estado de la Educación (2025)*. El contenido es responsabilidad exclusiva de su autor, y las cifras pueden no coincidir con las consignadas en el capítulo respectivo, debido a revisiones posteriores. En caso de encontrarse diferencia entre ambas fuentes, prevalecen las publicadas en el Informe.

Para su realización de esta investigación se contó con el apoyo y auspicio de la Fiscalía de Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO).

Sobre el equipo de investigación

Dagoberto Murillo Delgado. Máster en Economía del Desarrollo con énfasis en Gestión Macroeconómica y Políticas Públicas de la Universidad Nacional y Licenciado en Economía de la Universidad de Costa Rica. Se ha especializado en técnicas de minería de datos. Ha realizado investigaciones en educación y se encarga de generar estadísticas y bases de datos en esta temática. Actualmente, es investigador principal del Capítulo de Secundaria del Informe Estado de la Educación.

Vladimir González Gamboa. Doctor en Economía de Recursos Naturales de Georg-August-Universität Göttingen, Máster en Agronegocios de Georg-August-Universität Göttingen y la Universidad de Talca, es Licenciado en Agro ambiente, Bachiller en Economía Agrícola, y Bachiller en Sociología de la Universidad de Costa Rica, cuenta con una Especialización Profesional en Análisis Geoespacial de la Universitat de Girona. Ha realizado investigaciones en temas ambientales, agroproductivos, análisis de redes, y geoespaciales. Actualmente es investigador del PEN.

Tatiana Beirute Brealey 0009-0004-3801-267X. Máster en Desarrollo Humano por FLACSO Argentina y Licenciada en Sociología por la Universidad de Costa Rica. Actualmente se desempeña como consultora independiente y coordinadora de proyectos educativos y sociales. Cuenta con más de 15 años de experiencia en sistematización de programas y políticas públicas, especialmente de educación y prevención de la violencia. Ha desarrollado

investigaciones y publicaciones en temas de educación, género, juventud y seguridad ciudadana.

Vilma Leandro Zúñiga.

Catalina Fernández Fernández.

Resumen Ejecutivo

Este estudio analiza el papel de las redes escolares como estrategia para el mejoramiento educativo en Costa Rica, con énfasis en circuitos escolares ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social fuera de la GAM. El análisis se basa en literatura especializada, documentos normativos y una metodología mixta que integra datos cuantitativos y cualitativos. El objetivo es explorar el estado actual de las redes en estos circuitos, su potencial transformador y los principales obstáculos que enfrentan para consolidarse como espacios de colaboración sostenida.

Las redes escolares se conciben como asociaciones entre centros educativos y actores sociales, orientadas a atender desafíos educativos compartidos. Su propósito es facilitar la colaboración, el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos, y generar procesos de apoyo mutuo y corresponsabilidad que contribuyan al fortalecimiento de la calidad y la equidad educativa. A nivel internacional, estas redes han sido reconocidas como mecanismos eficaces de mejora sistémica, como lo muestra el caso chileno, donde existe un marco normativo robusto que orienta su creación, funcionamiento y gobernanza.

En el caso costarricense, aunque la normativa permite la formación de redes, no existe una política pública clara ni estructuras operativas que impulsen su implementación, sostenibilidad o impacto pedagógico. Las colaboraciones suelen limitarse a actividades puntuales —como eventos culturales o deportivos— y no se traducen en procesos de mejora articulada ni continua. Esta situación contrasta con el potencial que ofrecen los circuitos escolares como unidades territoriales naturales para la articulación de redes y para fomentar comunidades profesionales de aprendizaje sostenidas.

La investigación se desarrolló en tres fases. Primero, se identificaron 23 distritos vulnerables mediante análisis de conglomerados con variables socioeducativas. Luego, se seleccionaron siete circuitos escolares fuera de la Gran Área Metropolitana ubicados en cinco Direcciones Regionales de Educación, y se aplicó una encuesta censal a 166 personas directoras, utilizando una adaptación del instrumento ECN-Q (Educational Collaborative Networks Questionnaire), centrado en dimensiones de capital social y organización de la red. Esta fase cuantitativa se complementó con un Análisis de Redes Sociales (ARS), a partir del cual se identificaron patrones de colaboración, actores clave y estructuras de apoyo en la gestión educativa. Finalmente, se realizaron 22 entrevistas y cinco grupos focales con actores del MEP, gobiernos locales, organizaciones comunitarias y sociedad civil.

Los resultados revelan una valoración positiva del trabajo en red por parte de las personas directoras, quienes reconocen al circuito escolar como un espacio de confianza, apoyo mutuo y generación de conocimiento, incluso en condiciones de escasos recursos y débil respaldo institucional. Esta disposición ofrece una oportunidad significativa para impulsar una política educativa de base territorial, con liderazgo distribuido y orientada a la mejora colaborativa.

El estudio concluye que Costa Rica requiere avanzar hacia una estrategia nacional de redes de mejoramiento escolar sustentada en un marco normativo claro, financiamiento específico, mecanismos de seguimiento y participación ampliada. Se deben superar las prácticas voluntaristas y fragmentadas, y concebir las redes como procesos colaborativos, situados y transformadores.

El documento ofrece recomendaciones específicas en los ámbitos normativo, institucional, técnico-operativo, político y socioeducativo. Estas incluyen: desarrollar una normativa específica para las RME; institucionalizar figuras de articulación con rol exclusivo; asignar recursos y tiempo para el trabajo colaborativo; fortalecer el rol de las direcciones regionales del MEP; fomentar el liderazgo distribuido y la participación horizontal; articular las redes con otras políticas educativas; y reconocer experiencias exitosas que puedan servir como modelo para el diseño de políticas basadas en evidencia y en conocimiento situado.

Este estudio busca contribuir a la generación de políticas educativas más inclusivas y contextualizadas, que reconozcan el valor del trabajo colectivo y del liderazgo distribuido en la construcción de una educación de mayor calidad para todas las personas, especialmente aquellas que habitan en los territorios más rezagados del país.

Descriptores: Redes de mejoramiento escolar, liderazgo educativo, aprendizaje colaborativo, sistemas educativos, contexto escolar, trabajo en red de escuelas, prácticas pedagógicas, calidad educativa.

Acrónimos

DRE: Dirección Regional de Educación

MEP: Ministerio de Educación Pública

IMAS: Instituto Mixto de Ayuda Social

PANI: Patronato Nacional de la Infancia

CCSS: Caja Costarricense de Seguro Social

INAMU: Instituto Nacional de las Mujeres

MTSS: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social

INA: Instituto Nacional de Aprendizaje

ICODER: Instituto Costarricense del Deporte y la Recreación

IAFA: Instituto de Alcoholismo y Farmacodependencia

MIDEPLAN: Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica

IFAM: Instituto de Fomento y Ayuda Municipal

Introducción

La crisis educativa que enfrenta Costa Rica, sumada al actual escenario de restricción fiscal, exige soluciones innovadoras y colaborativas. Diversas ediciones del Informe Estado de la Educación han destacado la necesidad de abordar los problemas estructurales que afectan al sistema educativo y que ponen en riesgo el desarrollo humano del país. De no tomarse medidas urgentes, “se seguirá desplegando un sendero de involución hacia una educación de menor calidad y accesos excluyentes para amplios segmentos de la población.” (PEN, 2023).

Frente a esta situación, los centros educativos no pueden, por sí solos, atender todas las necesidades que enfrentan, tanto en el plano material como en lo relativo a la calidad de los aprendizajes. A pesar de los esfuerzos realizados, las respuestas institucionales han resultado insuficientes para superar la crisis y revertir los efectos del llamado “apagón educativo”. En particular, el Ministerio de Educación Pública (MEP) no ha logrado garantizar plenamente la calidad del sistema educativo, especialmente en lo que se refiere a las persistentes desigualdades estructurales.

En este escenario, el trabajo articulado, en especial mediante redes educativas, representa una estrategia eficaz para alcanzar objetivos que, de forma aislada, serían difíciles de lograr o de menor impacto. Incluso cuando una institución logra ciertos resultados individualmente, la colaboración entre centros sigue siendo una vía poderosa para mejorar la calidad educativa y el desempeño institucional. Como señalan Pino-Yancovic et al., “la evidencia internacional muestra que, en numerosos sistemas educacionales, la estrategia de trabajo en red es exitosa para apoyar el mejoramiento, no sólo de aquellos establecimientos en dificultades, sino que de todo el sistema en su conjunto” (Pino-Yancovic et al., 2019).

Las redes permiten a escuelas, docentes y directivos compartir prácticas exitosas, recursos y conocimientos, facilitando la implementación de estrategias efectivas en áreas clave como la evaluación de aprendizajes, la capacitación docente y la nivelación académica. Además, promueven la gobernanza compartida y la toma de decisiones basadas en evidencia, elementos esenciales para enfrentar los retos del sistema educativo en el país. Al fomentar la colaboración entre los diversos actores educativos, las redes pueden contribuir

significativamente a la mejora de la educación, asegurando que los estudiantes accedan a una educación de calidad.

En América Latina, algunos países han adoptado este enfoque como parte de sus estrategias de mejora. En Chile, por ejemplo, las llamadas redes de mejoramiento escolar se conciben como espacios de trabajo profesional, integrados por grupos de directivos y jefes técnicos que, desde una lógica territorial, ejercen procesos colaborativos de mejora enfocados en la gestión escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2017).

En el caso de Costa Rica, la política educativa titulada *La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad* propone una transformación de la gestión que redefine el vínculo entre el sistema educativo y su entorno. Esta plantea que “el sistema educativo fomentará la construcción de redes para enlazar las comunidades educativas de todo el país, de forma que se fomente el trabajo colaborativo, el intercambio de buenas prácticas y el fortalecimiento de las culturas regionales, que permitan compartir las acciones de los centros educativos en distintos contextos y realidades” (Consejo Superior de Educación, 2017). No obstante, a pesar de esta orientación, no se conocen medidas concretas para promover efectivamente la conformación de estas redes.

En el ámbito docente, esta política también menciona la importancia de la creación de “(...) redes profesionales que acojan el aprendizaje colaborativo, el apoyo mutuo y el aprovechamiento de buenas prácticas” (Consejo Superior de Educación, 2017: 21). Tampoco existe evidencia de orientaciones concretas en esta dirección ni política explícita de parte del Ministerio de Educación Pública para fomentar la existencia de este trabajo en red.

Todo lo anterior evidencia la relevancia de impulsar las redes escolares como estrategia de mejoramiento educativo, tanto a nivel nacional como internacional. Estas redes facilitan el intercambio de experiencias entre centros, fortalecen el desarrollo profesional docente y favorecen la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Además, al involucrar activamente a la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la implementación de mejoras, contribuyen a reforzar el sentido de pertenencia y el compromiso institucional, elementos fundamentales para el éxito de cualquier iniciativa educativa.

El artículo se estructura en diversas secciones. En la primera sección, se aborda el concepto de redes escolares y se discuten los principales elementos que deben integrarlas, entre ellos el capital social, la organización y la orientación hacia la mejora. También, se presenta una síntesis de la experiencia de Chile en el caso de Redes de Mejoramiento Escolar, específicamente los factores que han contribuido a su éxito y los desafíos identificados por diversos autores. En la segunda sección se presenta una visión del trabajo de red en educación desde la normativa costarricense. En la tercera sección se presentan los hallazgos preliminares de la encuesta realizada a personas directivas en 7 circuitos educativos ubicados en zonas de vulnerabilidad y los resultados de un análisis de redes. Finalmente, se presentan las conclusiones preliminares del estudio.

Antecedentes

Desde el 2018, la Fiscalía del Colegio de Licenciados y Profesores en Letras, Filosofía, Ciencias y Artes (Colypro) y el Estado de la Educación del Programa Estado de la Nación del Conare han aunado esfuerzos para llevar a cabo investigaciones sobre temas de gran relevancia estratégica, con el objetivo primordial de mejorar el rendimiento del sistema educativo costarricense. Esta colaboración ha tenido como propósito fundamental proporcionar información clave para el diagnóstico y la toma de decisiones por parte de las autoridades del Colypro y el Ministerio de Educación Pública (MEP), especialmente en áreas relacionadas con el cuerpo docente y la dirección de centros educativos.

En el período 2018-2019, se llevó a cabo la primera investigación denominada “Perfil de los docentes de secundaria de la región central y factores que influyen en sus preferencias laborales”. Los principales hallazgos del estudio fueron presentados ante la Ministra de Educación y miembros de la Dirección de Recursos Humanos y de Planificación, para que sirvieran de guía en la definición de cursos de acción, políticas e iniciativas orientadas a una distribución más equitativa del personal docente en el país.

En 2020, se propuso un nuevo proyecto denominado “Liderazgos en los centros educativos de Costa Rica favorables a la calidad y mejora de los aprendizajes de los estudiantes en las aulas”. Bajo el cual se desarrollaron los estudios de Beirute (2021), Vargas y González (2021) y

Bolaños et al. (2021) coinciden en señalar la importancia que se le asigna a la persona directora en la política educativa y la transformación curricular impulsada por el Ministerio de Educación Pública (MEP) en la última década. Sin embargo, no se encontró evidencia de que esto se encuentre articulado con cambios en la normativa, ni en los procesos de acompañamiento y su desarrollo profesional (PEN, 2021).

En 2022, se desarrolló el proyecto “Directores noveles en medio del apagón educativo” centrada en el tema de la trayectoria profesional del personal directivo, específicamente en personas que se encontraban en sus primeros tres años en el puesto de dirección (Barnett y Shoho, 2010). Esta investigación buscaba identificar las principales características de los directores noveles y los centros educativos donde laboraban, sus prácticas de liderazgo y los obstáculos que enfrentan desde su perspectiva en el ejercicio de sus funciones en procura de una mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Considerando la experiencia de trabajo realizada entre el período 2018- 2023 esta nueva investigación aporta una perspectiva distinta en busca del mejoramiento escolar. Se fundamenta en una visión que va más allá de la responsabilidad individual del centro educativo y se centra en el análisis de redes de directivos escolares, bajo las cuales pueden compartir experiencias, recursos y estrategias fomentando una cultura de intercambio, colaboración y corresponsabilidad que apuntan a proyectos para la mejora escolar y de proyectos de inclusión.

La siguiente sección se centrará en un análisis del marco normativo que rige el trabajo en red para el mejoramiento escolar en Costa Rica. Si bien la normativa contempla la posibilidad de formar redes, es crucial comprender cómo se traduce esto en la práctica y si existe un marco suficientemente sólido que impulse su desarrollo e impacto.

Metodología

El presente estudio se desarrolló bajo un enfoque metodológico mixto, con el propósito de comprender el funcionamiento de las redes escolares en Costa Rica, particularmente en circuitos educativos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social fuera de la Gran Área Metropolitana (GAM). En una primera etapa, la investigación se sustentó en una revisión integrativa de la literatura internacional sobre redes escolares, con énfasis en las redes escolares orientadas al mejoramiento educativo, lo cual permitió construir un marco conceptual para analizar la experiencia costarricense. Asimismo, se realizó un análisis documental de la normativa nacional vigente, complementado con entrevistas exploratorias a actores clave, con el fin de comprender el marco normativo en el que se inscriben estas redes.

En una segunda fase, se identificaron 23 distritos en condición de vulnerabilidad mediante un análisis de conglomerados (*k-means clustering*), utilizando variables asociadas al contexto socioeducativo. Entre estas se incluyeron: el porcentaje de estudiantes extranjeros en la matrícula, el índice de desarrollo social, la tasa de eventos delictivos por cada 10 mil estudiantes, la tasa de homicidios por cada mil estudiantes y el porcentaje de desgranamiento en secundaria (Anexo 1).

A partir de este análisis, y con base en criterios de conveniencia, tales como la representación territorial, la viabilidad logística y la disposición de las autoridades educativas, se seleccionaron siete circuitos escolares ubicados en cinco Direcciones Regionales Educativas fuera de la Gran Área Metropolitana: Aguirre, Liberia, Limón, Nicoya y Santa Cruz. La totalidad de centros educativos ubicados en estos circuitos se muestran en el mapa 1.

Mapa 1

Centros educativos en Circuitos escolares seleccionados en distritos en condición de vulnerabilidad



Fuente: Murillo, 2024.

Con base en esta selección, se definió como estrategia censal la aplicación de un instrumento a la totalidad de personas directoras de los centros educativos ubicados en esos circuitos escolares. La encuesta se aplicó entre setiembre y noviembre de 2024, mediante entrevistas virtuales coordinadas para no interferir con las labores cotidianas de las personas participantes y previa firma del consentimiento informado. En total, se obtuvieron 166 respuestas efectivas.

Uno de los módulos del instrumento aplicado fue una adaptación del instrumento *Educational Collaborative Networks Questionnaire (ECN-Q)*, validado por Díaz-Gibson, Cívís-Zaragoza y Guàrdia-Olmos (2014), y adaptado al contexto chileno por LIDERES EDUCATIVOS. Esta versión

adaptada se centró en dos dimensiones principales: capital social y organización de la red, cada una compuesta por diversas variables e indicadores evaluados mediante escalas de Likert (cuadro 1). Además, se incorporaron módulos complementarios sobre cultura de aprendizaje, prácticas de liderazgo, capacidades directivas y relaciones con actores relevantes en cuatro ámbitos: gestión educativa, enseñanza y aprendizaje, convivencia y personal.

Cuadro 1

Dimensiones, variables e indicadores incluidos en instrumento aplicado a personas directoras

Dimensiones	Variables	Indicadores	Número de ítems
Organización de la red (circuito escolar)	Corresponsabilidad	Grado de compromiso	3
	Transversalidad	Ejecución de tareas en equipo	3
	Horizontalidad	Nivel de participación	4
	Colaboración	Intercambio de recursos y experiencias	3
	Proyección	Aporte de la Red al trabajo de establecimiento	2
Capital social	Generación de conocimiento	Utilidad del conocimiento	3
	Innovación colaborativa	Nivel de colaboración	3
	Confianza	Grado de apoyo recibido	4
	Compromiso con la educación	Nivel de implementación de temas en la práctica	3

Fuente: Elaboración con base en Pino-Yancovic, González y Ahumada, 2019.

Posteriormente, se procedió a evaluar las propiedades psicométricas del instrumento mediante análisis factoriales exploratorios independientes para ambas dimensiones, utilizando el método de extracción por máxima verosimilitud con rotación Varimax. La adecuación muestral fue valorada mediante el índice KMO y la prueba de esfericidad de Bartlett. La consistencia interna se evaluó con el coeficiente alfa de Cronbach. Todos los análisis se realizaron en el entorno estadístico R (versión 4.4.1) con los paquetes *psych* y *GPArotation*, *lavaan*.

Para esta investigación, también se presentan los resultados de un Análisis de Redes Sociales construidas para el primer módulo de gestión utilizando el software R y las librerías *igraph* y *Statnet*. El análisis de Redes Sociales (ARS) es una serie de métodos que permiten identificar que tan interconectado está un grupo de actores o un actor determinado. Su base reside en la teoría de grafos que es una rama de la matemática, pero que ARS aplica estas herramientas al estudio en el contexto social (Liu et al., 2017). En esencia, la teoría y los métodos del análisis de redes sociales ofrecen una perspectiva no tradicional y un conjunto de herramientas para comprender los efectos de los actores sociales (Liu et al., 2017), y en el presente caso se utilizará para entender mejor como directores de centros educativos en condición de vulnerabilidad acceden a personas en sus redes de contactos como apoyo para la gestión educativa.

En su aplicación el ARS puede usar instrumentos que permiten recolectar los datos relacionales a ser analizados. Para este estudio se siguieron las recomendaciones de trabajos empíricos del ARS de Hennig et al. (2012). Las preguntas que se realizaron fueron directas y evitaban ambigüedad. Es recomendable a la hora de generar nombres que no se limitara a una cuota de nombres, como se ha evidenciado en estudios de redes educativas (Grunspan et al., 2017; Brouwer et al., 2017), y analizado metodológicamente en detalle por Hennig et al. (2012). Una cuota de nombres se refiere a acotar o limitar la cantidad de nominaciones que el actor puede hacer de con quién interactúa. Por otro lado, los datos se analizaron utilizando la plataforma estadística R, que es un lenguaje y entorno para la computación estadística y los gráficos (R Core Team, 2017). Dentro de este marco, se utilizó el grupo de librerías STATNET (Handcock et al., 2003), especializado en análisis de redes, y *igraph* para el análisis de redes complejas (Csardi, y Nepusz, 2006; Csardi et al., 2024).

Uno de los conceptos importantes en el análisis de redes es la centralidad, esta nos permite entender y describir la posición de un actor en la red (Liu et al., 2017). La centralidad en una red se refiere a la posición que el actor tiene en la red mientras el actor busca o es buscado para brindar o recibir apoyo en la gestión educativa. Por lo tanto, un actor con muchas relaciones es un actor central de alto nivel (Freeman, 1978). La medida se estima de la

siguiente manera: el grado de centralidad, es el grado del actor i , es decir, la suma de todos los vínculos entre i y otros actores (Koschützki et al., 2005). $Deg_i = \sum_j a_{ij}$ Deg_i

La segunda medida de centralidad utilizada fue la centralidad de intermediación. La intermediación representa una estadística que denota cuán central es un actor a medida que el actor toma una posición de puente o que intermedia entre otros actores. La siguiente fórmula muestra la centralidad de intermediación (Freemann, 1978). Donde, b_{isj} es todos los caminos más cortos posibles entre i y j que pasa por el actor s , y b_{ij} representa todos los caminos más cortos posibles entre i y j . En otras palabras, la estadística indica los actores que son centrales en este momento para conectar a otros, lo que representa un papel de intermediación: $C_{bi} =$

$$\sum_{i \neq s, i \neq j, j \neq s} \frac{b_{isj}}{b_{ij}} b_{isj} b_{ij}$$

Además del concepto de centralidad se analizarán formas en que los actores se pueden agrupar y formar estructuras más complejas como clústeres. Adicionalmente se revisarán algunas métricas de la red que permitan entender la red como un todo, y revisar como la red, como un sistema, puede tener ventajas o desventajas en la forma en que está estructurada.

El análisis de redes sociales permite examinar las conexiones entre los actores educativos en los circuitos escolares. Se analizó la estructura de la red, incluyendo la cantidad de conexiones, la centralidad de los actores, los roles de intermediarios y la formación de subgrupos. También, identificar patrones de colaboración y los actores clave en la gestión educativa en los circuitos estudiados.

En la tercera fase, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad y grupos focales con el objetivo de obtener una comprensión más contextualizada de las experiencias y desafíos en la construcción de redes de apoyo. En total, se llevaron a cabo 22 entrevistas y 5 grupos focales. Las personas participantes incluyeron tanto actores del Ministerio de Educación Pública (directores regionales, funcionarios del nivel central, profesoras comunitarias, asesores pedagógicos y directores de centros educativos), como representantes de otras entidades estatales y de la sociedad civil (funcionarios de alcaldías, centros cívicos por la paz, organizaciones no gubernamentales, municipalidades, centros comunitarios y federaciones

deportivas). Cabe señalar que, en el caso del circuito de Matina, no fue posible realizar el grupo focal previsto.

Un enfoque colaborativo hacia la mejora educativa

El trabajo en red se enmarca teóricamente dentro de la teoría del capital social y la del liderazgo distribuido como condiciones para que ocurra el cambio y la mejora educativa. De acuerdo con González et al. (2018) la evidencia internacional muestra que numerosos sistemas educativos han apostado por la estrategia de trabajo en red para apoyar el mejoramiento no sólo aquellos establecimientos en dificultades, sino que todo el sistema en su conjunto (Chapman, 2013; Feys & Devos, 2015; Rincón-Gallardo & Fullan, 2016 como se cita en González et al., 2018).

Díaz-Gibson, Cívís-Zaragoza y Guàrdia-Olmos (2014) se refieren al trabajo en red como “una relación formal de asociación o colaboración entre escuelas y organizaciones comunitarias que pretenden crear un enfoque interconectado para enfrentar temas educativos significativos”. Bajo este enfoque los autores se centran en el capital social como dimensión, sobre todo en la colaboración para fortalecer las capacidades de los líderes educativos y enfrentar conjuntamente problemas educativos importantes. No obstante, cada persona directora “lidera su propio proceso de mejora, en el encuentro y colaboración con sus pares”. (González et al., 2018).

Como señalan Daly & Finnigan (2012):

La mejora del conjunto de los sistemas de bajo rendimiento requiere un cambio en cómo se conceptualizan las estrategias de cambio y cómo se llevan a cabo dentro del distrito. Estos cambios conllevan un movimiento para pasar de centrarse en las escuelas individuales como unidad de reforma a conceptualizar el cambio como un proceso que incluye al conjunto del sistema. (Daly & Finnigan, 2012).

En el caso de Rincón-Gallardo y Fullan (2016); las definen como “un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común” (p.6). En esta conceptualización hay un énfasis en la colaboración entre los participantes con el fin de mejorar la educación.

Otros autores como Ahumada et al. (2016) se refieren a las redes como un “conjunto de agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos. El funcionamiento de las redes depende de la participación, relaciones y confianza que los agentes mantienen a lo largo del tiempo”. Este concepto añade la importancia de la confianza y las relaciones a largo plazo entre los agentes educativos, asimismo, enfatiza en el establecimiento de propósitos comunes, lo que aporta una comprensión más integral y práctica de las redes de mejoramiento escolar.

La importancia de las redes entre líderes educativos para el mejoramiento del sistema escolar

A nivel internacional, diversos estudios han analizado el papel de las redes sociales en la mejora educativa. Estas investigaciones señalan que las conexiones densas y colaborativas entre los líderes escolares son cruciales para la difusión de ideas, el intercambio de conocimientos y el desarrollo profesional. A través de metodologías como el análisis de redes sociales y encuestas en línea, los estudios muestran cómo las redes bien estructuradas facilitan la comunicación efectiva, promueven el aprendizaje organizacional y respaldan la implementación de reformas educativas.

Daly et al. (2023) investigaron las redes sociales entre líderes de distritos y escuelas, destacando que dichas redes son clave para la difusión de ideas y que las estructuras sociales juegan un papel esencial en el aprendizaje y la mejora. El estudio incorporó conceptos del aprendizaje organizacional, como redes sociales, datos demográficos, y una escala de cultura y aprendizaje organizacional. Además, se recopiló datos administrativos sobre las posiciones de los participantes y se analizó la relación entre la reestructuración del distrito, los cambios en la estructura social, el aprendizaje organizacional y las interacciones entre los líderes. Los resultados indicaron que la red estudiada tenía el potencial de facilitar la difusión de conocimientos y la colaboración entre los líderes, favoreciendo así el aprendizaje organizacional en el ámbito educativo.

En la misma línea, Daly et al. (2012) resaltan que las conexiones son esenciales para el intercambio de conocimientos y recursos, mientras que las conexiones sociales unidireccionales dentro de las redes dificultan el intercambio mutuo de información. El estudio señala que la construcción de relaciones y asociaciones entre la oficina central y los líderes escolares fue clave para aumentar la densidad de las conexiones y respaldar tanto la mejora escolar como la del distrito. Los resultados mostraron que el éxito de la red se refleja tanto en la cantidad como en la calidad del intercambio de conocimientos entre los líderes, facilitando un flujo bidireccional de información. Además, el aumento de las conexiones entre los líderes es un indicador de éxito, ya que favorece discusiones y oportunidades para abordar estrategias específicas de reforma. El desarrollo de relaciones sólidas y de confianza entre los líderes es crucial para alcanzar los objetivos del proceso de mejora educativa.

Por otro lado, Wells et al. (2021) destacan la importancia de las redes entre centros educativos en el desarrollo profesional de los directores escolares rurales en tres estados de los Estados Unidos. El programa de apoyo a directores incluye componentes fundamentales como la creación de redes y los planes de aprendizaje, esenciales para el desarrollo de directores efectivos en entornos rurales. El estudio subraya que la colaboración dentro de estas redes es clave para el crecimiento de los líderes educativos ya que brinda oportunidades para establecer conexiones, problematizar, compartir ideas y colaborar con otros actores clave.

Umekubo et al. (2013) analizan las redes entre centros educativos en un distrito descentralizado de Estados Unidos, destacando cómo las redes sociales subyacentes facilitan o restringen el cambio. El estudio subraya la importancia de establecer lazos densos y colaborativos entre líderes educativos en diferentes niveles jerárquicos, lo que fomenta la confianza y permite resolver problemas complejos. La red social del distrito, que incluye a oficinas centrales y directores, ha promovido la colaboración, el apoyo mutuo, el desarrollo profesional y la responsabilidad compartida.

Los resultados de Umekubo et al. (2013) muestran que la red ha sido exitosa, con fuertes lazos de confianza y colaboración entre los administradores que han mejorado los logros estudiantiles. Estos lazos permiten compartir experiencias, fomentar la autonomía y la toma de decisiones entre los líderes escolares, mientras se mantiene la rendición de cuentas por los resultados de los estudiantes. Aunque había autonomía local, la oficina central brindaba apoyo formal, facilitando el desarrollo profesional y el intercambio de recursos.

Díaz Gibson et al. (2010); se centran en el enfoque de la organización de la red en un distrito de Barcelona, se profundiza en las debilidades y fortalezas del desarrollo de la red, y en los principios y variables que constituyen su evolución. Entre las fortalezas encontradas en las redes han contribuido a un mayor poder e impacto colectivo de las acciones educativas, más que prácticas individuales y paralelas. También las redes les ha brindado el espacio de compartir los problemas propiciando una unión y una respuesta compartida, mejorando la identidad comunitaria, se resalta que las redes generan lazos de confianza entre los miembros. Otra fortaleza que les ha brindado las redes a las personas que lo conforman es que se promueve el compromiso de manera conjunta para el mejoramiento escolar y el 50% piensan que la principal fortaleza de las redes es el enriquecimiento profesional que se logra al trabajar con otras instituciones y actores sociales.

En el caso chileno, el estudio de Ahumada et al. (2018) evidencia que las redes de mejoramiento escolar han sido importantes para el intercambio de experiencias entre los participantes y que las redes les han ayudado a la gestión pedagógica e institucional, los participantes manifiestan que compartir las experiencias de sus instituciones y el proceso de

intercambio mutuo ha fortalecido la red y reforzado la manera en la que desempeñan sus labores. “La evidencia señala que la diversidad de opiniones e ideas dentro de una red genera una dinámica que favorece la cooperación y generación de conocimiento entre sus miembros” (Ahumada et al., 2018, p.28). El estudio identifica fortalezas en estas redes, entre las cuales se destacan, alto porcentaje de acuerdo en las dimensiones de Capital Social y Organización de la Red, lo que sugiere una percepción positiva sobre el funcionamiento de las redes y un aumento en la valoración de su labor. Además, los participantes reconocen la relevancia de compartir experiencias y prácticas en las redes, sobre todo en el trabajo colaborativo, ya que les ha favorecido para la generación de nuevos aprendizajes y la reflexión sobre la práctica educativa. El éxito de las redes de acuerdo con el estudio se ha debido también a que las personas integrantes ponen a disposición sus prácticas para alcanzar objetivos de la red, promoviendo la innovación colaborativa, asimismo, las temáticas abordadas en las redes son pertinentes para el contexto escolar, esto es significativo porque sugiere un compromiso con la mejora educativa.

De manera similar, Pino-Yancovic et al. (2017); evalúan y monitorean la efectividad de las redes de mejoramiento escolar en el contexto educativo chileno. En este estudio también se toman las dimensiones de capital social y la organización de la red para analizar el nivel de acuerdo de los participantes con afirmaciones relacionadas a dichas dimensiones, así como recopilar opiniones acerca de los principales aportes y desafíos de la estrategia de mejora implementada a través de las redes. Además, se busca identificar áreas de fortaleza y oportunidades de mejora en el funcionamiento de las redes.

Las investigaciones anteriores evidencian que las redes colaborativas pueden mejorar el desempeño organizacional y fomentar la innovación de una estructura descentralizada y equilibrada, y un contexto adecuado que permita la colaboración y el intercambio de conocimientos entre los profesionales de la educación.

Capital social, organización y orientación hacia la mejora elementos claves en redes de mejoramiento escolar

El análisis de las redes escolares, siguiendo el enfoque de Ahumada et al. (2019), contempla tres elementos fundamentales: el capital social, la organización de la red y la orientación hacia la mejora. El capital social alude a la capacidad de los participantes de una red para establecer relaciones de confianza, basadas en vínculos de cooperación y reciprocidad (Ahumada et al., 2019, p. 4). Esta dimensión es crucial, pues permite que las personas que conforman la red mantengan relaciones que favorecen el intercambio de ideas, recursos, prácticas y conocimientos, así como el apoyo mutuo. Además, el capital social se asocia con el sentido de pertenencia a la red y con el compromiso hacia la mejora de los aprendizajes en los centros educativos que la integran.

En relación con la organización de la red “se comprenden las estrategias de liderazgo que facilitan el desarrollo de las redes escolares, promoviendo el capital social de sus integrantes y de la red en general. Estas estrategias se despliegan en ella para incrementar la asociación entre los participantes” (Ahumada et al., 2019, p.13). La organización de la red implica implementar estrategias de liderazgo que faciliten su crecimiento y fortalezcan el capital social de los miembros y la red en su totalidad, brinda apoyo a la acción colectiva a través del ámbito ético-emocional, la dimensión de la acción y la estructural.

Finalmente, la orientación hacia la mejora constituye un elemento clave en el análisis de las redes escolares, aunque no siempre ha sido conceptualizado como una dimensión recurrente en la literatura especializada. Sin embargo, su relevancia ha ido en aumento. Como afirman Ahumada et al. (2016), “la idea de mejora escolar ha cobrado relevancia en las cuatro últimas décadas en distintos sistemas educativos a nivel internacional, y se vincula con el proceso de cambio en escuelas y liceos que favorece el aprendizaje de todos sus estudiantes” (p. 9). Esta dimensión implica que el trabajo en red entre escuelas debe enfocarse en la mejora continua de la calidad educativa, mediante una colaboración sostenida que favorezca el desarrollo integral del estudiantado.

Estudios como el de Díaz-Gibson et al. (2014) se han orientado a comprender cómo las redes colaborativas pueden mejorar el desempeño organizacional, promover el capital social y fomentar la innovación en el ámbito educativo. Utilizan el cuestionario *Educational Collaborative Networks Questionnaire* (ECN-Q), el cual está diseñado específicamente para evaluar la eficacia del desempeño colaborativo en programas de redes colaborativas en educación. Este cuestionario fue desarrollado y validado para medir diferentes aspectos relacionados con el funcionamiento de las redes colaborativas, tomando el capital social como dimensión más importante, dicho instrumento ha sido ampliamente utilizado en investigaciones relacionadas con la temática.

Otros estudios que han utilizado el instrumento (ECN-Q) son el de Ahumada et al. (2018) y Ahumada et al. (2019). El primer estudio busca comprender el funcionamiento de las redes escolares y orientar su fortalecimiento, el estudio analiza dos dimensiones medidas en una escala Likert: Capital Social y Organización de la Red. De acuerdo con los autores, utilizan dichas dimensiones, ya que se encuentran estrechamente relacionadas con el proceso de mejoramiento escolar y son de gran importancia para apoyar un adecuado funcionamiento de las redes escolares. El segundo estudio, de Ahumada et al. (2019), evalúa el desempeño de las redes de mejoramiento escolar implementadas por el Ministerio de Educación de Chile, e identifica los aspectos que favorecen o dificultan su funcionamiento, así como las sugerencias para mejorar su desempeño.

A pesar de las diferencias geográficas y contextuales, los estudios de Díaz-Gibson et al. (2014) y Ahumada et al. (2019) coinciden en destacar la importancia del capital social y la organización efectiva de las redes para el éxito de las experiencias colaborativas en educación. La utilización del mismo instrumento en distintos contextos permite establecer comparaciones y comprender de forma más amplia cómo estas redes contribuyen a la innovación y a la mejora del desempeño organizacional.

En estos estudios, la dimensión de capital social cobra especial relevancia, ya que facilita la colaboración, el intercambio de conocimientos y el trabajo en equipo entre los miembros de la red. Esto, a su vez, fortalece las relaciones interpersonales, impulsa la creación de redes de apoyo y favorece el logro de objetivos compartidos. De igual manera, la dimensión de organización de la red resulta esencial para asegurar su eficacia y sostenibilidad en el tiempo. Una estructura organizativa clara, con roles y responsabilidades bien definidos, promueve la coordinación de actividades, la toma de decisiones informadas y el cumplimiento de metas colectivas.

Por su parte, Rincón-Gallardo y Fullan (2016) proponen tres principios adicionales que toda red escolar debería considerar: la colaboración, la finalidad y la proyección. El primero destaca la importancia del intercambio de conocimientos para fortalecer las habilidades de los participantes y fomentar un entorno de aprendizaje colaborativo. La finalidad se refiere al objetivo común que guía el accionar de la red hacia la mejora educativa integral. La proyección, por su parte, enfatiza que el trabajo colaborativo debe tener un impacto significativo, adaptado a los contextos de cada escuela, y debe contribuir al desarrollo de capacidades de liderazgo.

En este sentido, una política educativa que promueva el trabajo en red como estrategia para el mejoramiento escolar debe definir con claridad su propósito y las características que estas redes deben asumir. Es fundamental contar con directrices específicas sobre cómo deben estructurarse y operar, de modo que sus objetivos respondan a las necesidades educativas de las instituciones participantes. Asimismo, se requiere un marco que facilite la colaboración efectiva, el intercambio de prácticas y la adaptación de estrategias a contextos locales, con el fin de maximizar su impacto positivo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

El trabajo en red busca que todos sus integrantes aporten tanto desde sus saberes teóricos como prácticos, generando nuevos conocimientos en espacios colaborativos que fortalezcan el liderazgo pedagógico y promuevan mejoras escolares desde una perspectiva comunitaria.

Redes escolares: una visión desde la normativa educativa costarricense

En Costa Rica, el trabajo en redes de mejoramiento escolar se encuentra habilitado normativamente de forma incipiente y poco estructurada. Si bien se contempla como una posibilidad dentro del marco legal y organizativo, no se desarrolla una propuesta detallada que promueva su creación ni se establecen lineamientos claros para su funcionamiento. Tampoco se define una estructura de gobernanza específica ni se delimitan las áreas prioritarias en las que estas redes deberían concentrarse, ni los criterios para su selección.

El análisis documental revela que, en el plano normativo, el concepto de trabajo en red no trasciende la articulación para actividades puntuales, como desfiles cívicos o eventos deportivos. Estas formas de colaboración —a menudo expresadas mediante comités o comisiones— responden a fines específicos y no constituyen mecanismos de trabajo continuo, articulado o orientado al mejoramiento de los procesos educativos.

Dentro del Ministerio de Educación Pública (MEP), la estructura organizativa permite la agrupación de centros educativos en función de un territorio definido, y se observa que algunos de estos centros se agrupan para abordar temas específicos. Sin embargo, no parece haber un marco robusto que impulse el desarrollo sostenido y la colaboración en redes orientadas a la mejora educativa a nivel nacional.

Los circuitos escolares

La estructura organizativa del MEP establece tres niveles: central, regional y de centro educativo. De acuerdo con el Decreto Ejecutivo N°35513 (2009) “Las Direcciones Regionales de Educación, para la mejor organización, administración y supervisión del sistema educativo costarricense, se subdividirán en Circuitos Educativos” (Artículo N°32).

En este sentido, los circuitos educativos fueron creados con la intención de establecer grupos de instituciones educativas ubicadas en un determinado territorio que pertenecen a éste principalmente por fines administrativos y organizativos. Aunque su concepción original no responde a la lógica de creación de redes, la normativa ha comenzado a habilitar esta posibilidad, especialmente en lo relativo a las funciones de la supervisión educativa.

El Decreto anteriormente mencionado establece la creación del Consejo de Supervisión de Centros Educativos que es el órgano responsable de velar por que el proceso de supervisión se realice de conformidad con el Manual de Supervisión de Centros Educativos. De este Consejo se desprenden dos normativas fundamentales: dicho Manual de Supervisión y las Orientaciones para la Elaboración del Programa Regional de Supervisión.

El manual de supervisión educativa vigente, en las orientaciones que establece para la ejecución de las tareas y funciones del personal de supervisión menciona el “establecimiento de redes de apoyo educativo a nivel circuital para el desarrollo de programas y proyectos relacionados con la implementación de la política educativa” (MEP, 2015:35). Además, señala que la persona supervisora puede “(...) reorganizar la comunicación en el Circuito Educativo y la Dirección Regional Educativa a partir de redes de aprendizaje y de cooperación profesional”. (MEP, 2015: 24).

Por su parte, en los lineamientos para la elaboración del Programa Regional de Supervisión del 2021 éste se definió como “(...) una herramienta que promueve el trabajo en equipo para la implementación de acciones tendientes a contribuir con el logro de indicadores educativos, sin dejar de lado la evaluación y el seguimiento de resultados” (Departamento de Supervisión Educativa, 2021).

Cabe mencionar que estos lineamientos se actualizaron en el 2024, y en dicho documento no se hace mención a esta definición ni a aspectos relacionados con el trabajo en equipo o al trabajo en red. (Departamento de Supervisión Educativa, 2024).

Por su parte, en cuanto a la figura de la persona supervisora de centros educativos, en el Decreto Ejecutivo N°35513 (2019), se señala que entre sus funciones se encuentra “f) Promover el intercambio de experiencias y buenas prácticas de gestión, tanto del ámbito administrativo como académico, entre los Directores y las Directoras de centros educativos del Circuito Educativo bajo su responsabilidad, y entre circuitos educativos de la región” (Artículo N°76).

Además, en el modelo de supervisión educativa vigente se establece un componente participativo que se entiende tanto en las relaciones a lo interno de la supervisión como también con aportes externos “(...) caracterizados por interrelaciones que permiten el aporte significativo de otros agentes (internacionales, nacionales, comunales) en la educación costarricense y que pretenden su mejora continua (MEP, 2018).

Es decir, en cuanto a los circuitos educativos, si bien su concepción no se deriva de una lógica de fomentar el trabajo en red para el mejoramiento escolar a nivel de los territorios entre centros educativos, la normativa vinculada a éstos habilita esta posibilidad. Sin embargo, más allá de lo que está escrito en la normativa, no existen estrategias concretas para fomentar o velar que ello suceda. En la práctica las personas supervisoras acuden al trabajo conjunto para responder a temas e informes puntuales, pero no como una práctica sostenida en busca del mejoramiento escolar (Flores, 2024).

Trabajo en red para temas específicos

A lo interno del MEP hay programas, objetivos o acciones cuya normativa promueve el establecimiento de redes en distintos niveles (centro educativo, circuito, regional, y en algunos casos nacional). Aquí las acciones vienen establecidas a partir de directrices del nivel central del MEP, pero se promueven para temáticas específicas que se desprenden de programas particulares que implementa el Ministerio y para los cuáles ha establecido en los lineamientos la necesidad de que se trabaje en los distintos niveles. Algunos ejemplos de este tipo de comisiones son las siguientes (cuadro 2):

Cuadro 2

Comisiones en el nivel circuital

Nombre	Propósito	Estructura de trabajo en red
Programa Juegos Deportivos Estudiantiles	Ley 7.800 dice que el MEP debe ejecutar los juegos estudiantiles y otros programas en coordinación con el ICODER	Comité Deportivo del Centro Educativo: organiza y coordina los eventos deportivos en el Centro Educativo. Comité Deportivo Circuital: encargado de organizar y coordinar los eventos deportivos del Programa en la Etapa Circuital. Comité Deportivo Regional Comité Deportivo Interregional
Festival Estudiantil de las Artes	Promover espacios de participación en donde la población estudiantil exprese sus opiniones, necesidades e inquietudes con el fin de contribuir al fortalecimiento de las habilidades y competencias inmersas en la Política Educativa Curricular vigente. Fomentar la creatividad, el talento, la reflexión, el desarrollo de habilidades y competencias desde escenarios pedagógicos diversos más allá del aula, enfocado al fortalecimiento de una sana convivencia y creando en el estudiantado un mayor sentido de pertenencia hacia su centro educativo	Cuenta con comisiones que organizan y ejecutan el festival en la modalidad virtual y las diferentes etapas de la modalidad presencial: Comisión de centro educativo; circuital; regional y Dirección de Vida Estudiantil para el Encuentro Nacional
Programa Nacional de	Orientar y articular el conjunto de acciones que los actores de las	Cada Centro Educativo deberá conformar un grupo para liderar y

Nombre	Propósito	Estructura de trabajo en red
Convivencia en Centros Educativos (Programa Convivir)	distintas comunidades educativas emprendan en favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad; participación en la comunidad; colaboración; autonomía y solidaridad.	<p>articular la implementación de las acciones para mejorar la convivencia. Cada circuito deberá tener un Equipo circuital de convivencia conformado por el supervisor quien elige las personas funcionarias de su confianza en el circuito y que considere cumplen con las habilidades, la sensibilidad y el conocimiento para conformar el Equipo.</p> <p>Hay un equipo regional de convivencia en cada DRE Departamento de Convivencia de la Dirección de Vida Estudiantil brinda apoyo técnico al Programa Nacional de Convivencia en los Centros Educativos.</p>
Abordaje de la exclusión, permanencia y reincorporación educativa	Disminución de la exclusión educativa y la promoción de la permanencia y la reincorporación estudiantil	<p>Equipo para la permanencia institucional</p> <p>Equipo para la permanencia regional</p>
Celebraciones patrias	Organización y desarrollo de las celebraciones patrias, con el fin de garantizar el orden, la seguridad y el decoro de dichas actividades	<p>Comisión para la organización del desfile conformada por el o los directores, docentes, estudiantes y padres de familia.</p> <p>La Comisión deberá coordinar la actividad con instituciones de la</p>

Nombre	Propósito	Estructura de trabajo en red
		comunidad, como la Municipalidad, Cruz Roja, Cuerpo de Bomberos, Dirección General de Tránsito, Ministerio de Seguridad, Iglesias, Comité Regional de Emergencias y Policía Municipal.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa específica.

Redes a nivel de centro educativo

A nivel de centro educativo no existe normativa que fomente el trabajo entre instituciones más allá de lo mencionado en el apartado anterior. En la práctica cada centro educativo trabaja por su cuenta resolviendo sus situaciones (Ugalde, 2024) y las alianzas entre escuelas para temas puntuales responden entonces a estas normativas o a necesidades puntuales de cada institución y la afinidad que determinado director o directora tenga con otro para trabajar de forma colaborativa (Flores, 2024).

Incluso, las redes interinstitucionales que se gestan a nivel regional (que se mencionarán en el siguiente apartado) no necesariamente se replican en el nivel de centro educativo. Los protocolos de actuación son ejemplos de cómo la normativa indica la importancia de acudir a otras instancias para atender situaciones puntuales, sin embargo, cada persona directora en cada caso específico debe ir a buscar el contacto institucional con el que debe coordinar. Es decir, cada persona directora en su momento deberá ir a buscar a la persona del PANI o de la CCSS o de la Fuerza Pública con la que debe coordinar o conversar en los casos en donde se active un protocolo o se realice una referencia (Ugalde, 2024). En este nivel no hay espacios de diálogo o trabajo conjunto que se promuevan desde la normativa ministerial.

El cuadro 3 muestra lo que establece la normativa en cuanto a los protocolos y de las comisiones más comunes, aunque en el MEP hay muchos proyectos que implican la creación de comisiones o comités institucionales.

Cuadro 3

Protocolos y otra normativa que establece la necesidad de que centros educativos articulen con otras instituciones

Nombre	Descripción de la articulación
Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos.	Se habla de hacer referencias a otras instituciones y de la importancia de la articulación institucional pero no se promueve hacer un grupo o comisión permanente.
Protocolo de actuación en situaciones de Bullying	Se señala la importancia de coordinar / denunciar con el Ministerio Público y en el PANI.
Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia	Se consulta/ promueve coordinaciones con otras instituciones u ONGs. Como anexo se muestra un directorio de contactos de interés a nivel nacional y por provincia de instituciones públicas y de ONGs y otras instituciones vinculadas con el tema.
Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y uso de armas	
Protocolo de atención de bullying contra población LGTB inserta en los centros educativos	Se incluye un punto en el que se presentan redes de apoyo y referencia con correos electrónicos y números de teléfono de Asociación Ciudadana Acceder, Centro de Investigación y Promoción para América Central en Derechos Humanos; CCSS; GAFADIS; Defensoría de los/as Habitantes; Defensa de Niños y niñas / Niñas Internacional; Instituto WEM; PANI; Siwalar, Trasnvida, 911. Se consulta si se interpuso denuncia en el Ministerio Público y en el PANI. Y si se realizaron coordinaciones con otras instituciones u otros recursos. En los Anexos se presentan los ejemplos de boleta para solicitar la intervención del PANI, la de la Fiscalía (Ministerio Público) y la de hacer referencia a la CCSS,
Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y consumo y tráfico de drogas	Establece las otras instituciones a las que debe acudir en los distintos casos drogas lícitas o ilícitas, se trata de consumo personal o de tráfico, entre otros. Se señala que “Es un momento de oportunidad para que las personas implicadas compartan los efectos y las secuelas que ha

Nombre	Descripción de la articulación
Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual	<p>generado la situación vivida; compartan sus sentimientos y propongan un plan para restaurar la convivencia. En estas intervenciones se recomienda contar con la participación de personal capacitado para dirigir las acciones.</p> <p>Incluye un directorio de contactos de interés</p>
Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones	<p>Inicia señalando que “la comunidad educativa tiene la responsabilidad de trabajar en la prevención de la violencia; sin embargo, cuando la prevención ya no sea efectiva y se conozcan situaciones en las que se violente a integrantes del estudiantado, se debe aplicar este Protocolo.</p> <p>Menciona que se debe elaborar un plan de acción con medidas para atender la situación y brindar apoyo a las personas involucradas, el cual debe incluir acciones socioeducativas, identificación de temas prioritarios por abordar con el estudiantado, fortalecimiento de estrategias de prevención, solicitud de apoyo técnico de instituciones u organizaciones que cuenten con el aval del MEP para capacitación del personal, educación a madres y padres de familia sobre temáticas concretas, etc.</p> <p>Además, menciona que “se debe realizar un proceso de restauración, para crear las condiciones necesarias, que permitan abordar las consecuencias negativas y las diferencias originadas por la situación de violencia en el centro educativo (...) Ante situaciones como estas, el personal del centro educativo valorará la situación y realizará las acciones correspondientes, entre las que puede estar solicitar ayuda a instancias a lo interno o externo del MEP.</p> <p>Incluye un directorio de contactos de interés</p>

Nombre	Descripción de la articulación
autoinfligidas y/o riesgo por tentativa de suicidio	<p>Menciona que “Como parte de la prevención y el apoyo que brindan los centros educativos, está la creación de espacios que favorezcan la recreación estudiantil, mediante actividades deportivas, culturales, académicas, entre otras; lo anterior beneficia el fortalecimiento de los factores protectores.</p> <p>Además, se deben tomar en cuenta los servicios de ayuda que los centros educativos disponen: Equipos Interdisciplinarios, Orientación, Psicología, docente guía, Servicio de Apoyo Fijo en Problemas Emocionales y de Conducta. La familia juega un papel fundamental, por lo que su participación en este proceso es primordial</p>
Atención de embarazo y maternidad en personas menores de edad insertas en el sistema educativo	<p>La normativa vinculada establece que el MEP brindará todas las facilidades requeridas con el propósito de que la madre adolescente complete el ciclo educativo básico.</p> <p>Además, se menciona que el MEP, por medio de la dirección u orientación de cada centro educativo debe coordinar con la Dirección Nacional de CEN-CINAI, IMAS y otras instancias opciones de cuidado presentes en la comunidad como espacios de protección integral de los y las hijas de estudiantes con el fin de disminuir la expulsión del sistema educativo formal.</p> <p>El MEP debe articular esfuerzos para el estudio, otorgamiento de becas y seguimiento de las (os) adolescentes madres y padres para prevenir la deserción escolar durante todo el periodo lectivo.</p>
Protocolo de actuación institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas víctimas de sobrevivientes del delito	<p>El MEP en todos los niveles central, y regional debe establecer estrategias administrativas y pedagógicas que respondan a las necesidades y condiciones particulares del estudiante y que garanticen su ingreso y permanencia en el sistema de educación formal pública. Para ello establece una serie de pasos que tienen un componente interinstitucional.</p>

Nombre	Descripción de la articulación
de trata de personas y sus dependientes.	
Manual para la prevención y atención de conflictos en las instituciones educativas públicas	En la etapa de pautas generales para la prevención de conflictos se establece que se deben “Promover procesos de mejora que permitan anticipar posibles adversidades al proceso educativo, al desempeño de los funcionarios y al aporte de órganos de apoyo al centro educativo como los Patronatos Escolares y las Juntas de Educación o Juntas Administrativas. Sugiere identificar necesidades institucionales que podrían ser factores influyentes en una potencial situación de conflicto, en ello deben participar los diferentes grupos que integran la comunidad educativa (personal del centro educativo, familias, Juntas y Patronatos)
Reglamento de Evaluación de los Aprendizajes	En los centros educativos unidocentes y con direcciones 1, el Comité de Evaluación de los Aprendizajes lo designará el supervisor o supervisora del circuito escolar y se conformará por tres docentes por núcleo escolar, respetando para ello su afinidad geográfica.
Sobre el comité de apoyo	En los centros educativos unidocentes y en aquellos en los que no se reúnan las condiciones, la Dirección del centro constituirá un Comité de Apoyo Educativo con un mínimo de 3 personas: el director y 2 padres de familia.

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa específica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

Por último, resulta importante hacer referencia a un proyecto promovido por el MEP en la actualidad que se denomina “Escuela Modelo de Responsabilidad y Participación Social”, el cual “busca por una parte, el desarrollar en los Centros Educativos una estrategia de Responsabilidad Social que permita solucionar las carencias en los mismos que obstaculizan el acceso a una educación de calidad a los niños y niñas usuarios del servicio educativo, mediante el establecimiento de alianzas público-privadas y público-público; por otro lado busca fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la solución de las necesidades

detectadas, mediante una transparente rendición de cuentas” (Dirección de Gestión y Desarrollo Regional, 2023).

En mayo de 2023 se anunció a los centros educativos que fueron seleccionados que estarían siendo parte del Proyecto. Para ello se les facilitó una “Ficha” que debían completar y un cuestionario de autoevaluación con el objetivo de que las personas directoras puedan identificar las necesidades de su centro educativo y orientar los esfuerzos para solventarlos (Ugalde, 2023).

La lógica de la iniciativa es que las instituciones identifiquen todas las necesidades que tienen y que puedan ubicar los apoyos, especialmente a nivel de actores comunitarios (del sector público y privado) que podrían apoyarles a solventarlas. Cabe mencionar que más allá de esta información, no se facilitó ninguna guía u otra documentación para que los centros educativos puedan recibir los apoyos necesarios. Tampoco se fomenta el trabajo colaborativo o en redes de centros educativos. La forma en que cada institución busque resolver a sus necesidades depende de cada dirección.

Trabajo en red desde el nivel regional con actores externos al MEP

En Costa Rica existe una amplia gama de redes de trabajo creadas muchas veces por políticas públicas establecidas desde el nivel central que buscan el trabajo articulado entre instituciones. Ahora bien, la mayoría de la institucionalidad del país tiene dos niveles, el central y el regional, a diferencia del MEP, que luego del nivel regional también tiene un nivel circuital y por último el nivel del centro educativo. Ello explicaría el por qué la mayoría de estas redes promovidas desde otras instancias ajenas al Ministerio de Educación Pública se mueven únicamente desde el nivel regional.

La normativa (reglamentos y lineamientos) de cada una de ellas establece que entre los actores involucrados debe estar el Ministerio de Educación Pública. De modo que, al ser una instancia local, lo más común es que sea una persona representante de cada Dirección

Regional de Educación (o de varias en los casos en que para una misma región concebida desde otra institución corresponden más de una DRE¹).

En esos casos la normativa indica que la red o la comisión debe tener al menos una persona representante del MEP, quien debe ser electa a discreción de las personas directoras regionales que muchas veces nombran a personas de la misma DRE, o a alguna persona supervisora, o en algún caso especial a un director o directora, ello depende de la consideración que haga la persona directora regional del perfil que se solicite en cada una de estas redes. Aunque no se tratan de redes directamente vinculadas con el mejoramiento escolar, si tienen el objetivo indirecto de incidir en condiciones que pueden afectar el funcionamiento óptimo de los centros educativos.

En el cuadro 4 se mencionan las redes que comúnmente se encuentran en todos los territorios. Adicional a estas existen otras redes que pueden estar creadas en el marco de políticas o programas específicos de una o varias regiones determinadas.

Cuadro 4
Redes interinstitucionales a nivel regional

Nombre	Propósito	Integrantes
Agencia Regional de Desarrollo	Instancia de participación ciudadana para coadyuvar en la promoción del desarrollo regional	Entre otros actores, las instituciones públicas presentes en la región o que ejecuten acciones en ella, y de ellas se establece que participa la máxima autoridad regional.
Comités Intersectoriales Regionales (CIR)	Instancias técnicas de coordinación institucional.	Los representantes de mayor jerarquía de las instituciones con sedes en las respectivas regiones

¹ Debe recordarse que en Costa Rica no existe uniformidad en la forma en que las instituciones se distribuyen territorialmente. Por ejemplo, el MEP dividió el territorio nacional en 27 Direcciones Regionales de Educación, sin embargo, para efectos del Ministerio de Planificación y Política Económica (MIDEPLAN) el país cuenta con 5 regiones de planificación.

*Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo:
Un estudio de circuitos escolares en condición de vulnerabilidad*

Nombre	Propósito	Integrantes
Consejos Cantonales de Coordinación Institucional	Coordinación técnica y política interinstitucional	EL MEP forma parte del CIR Social y del CIR Identidad, Cultura y Deportes
Comités Regionales (CRE), Municipales (CME) y Comunales (CCE) de Emergencia	Instancias permanentes de coordinación en los niveles regional, municipal y comunal, por medio de los cuáles la Comisión Nacional de Emergencias cumple su función de coordinación de las instituciones públicas, privadas, organismos no gubernamentales y la sociedad civil, que trabajan en la atención de emergencias o desastres	Entre otros, se constituyen por la representación institucional o sectorial de los funcionarios con mayor autoridad en el nivel correspondiente de las instituciones públicas con cobertura regional (CRE), cantonal (CME) o comunitario (CCE). También la normativa establece que se creen Comités Institucionales de Gestión del Riesgo en cada centro educativo.
Red Costarricense de Actividad Física para la Salud (RECAFIS)	Promoción de la actividad física en todas sus modalidades para la salud integral de la población costarricense en todos los cantones del país.	Todas las instituciones y organizaciones que tienen planes y proyectos de actividad física, deporte y recreación para la salud de la población, con un comité permanente constituido por: Ministerio de Salud, ICODER, CCSS, IAFA, MEP, MTSS, IFAM, Dirección

*Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo:
Un estudio de circuitos escolares en condición de vulnerabilidad*

Nombre	Propósito	Integrantes
Instancia Local para el Abordaje Integral del Riesgo Suicida (ILAIS)	Facilitar la articulación interinstitucional para el abordaje integral y oportuno de las personas que enfrentan riesgo suicida, intentos suicidas o se han visto afectadas por el suicidio	Nacional de Desarrollo de la Comunidad, Unión de Gobiernos Locales, Universidades Públicas, Consejo de la Persona Joven. Ministerio Salud, CCSS, PANI, MEP, Ministerio de Cultura y Juventud, Fuerza Pública, Ministerio Público, Organismo de Investigación Judicial, IAFA, IMAS, ICODER, INAMU, Consejo de la Persona Joven, Cruz Roja Costarricense, 911, Municipalidades, Consejos Cantonales de Coordinación Interinstitucional, Subsistemas Locales de Protección de Niñez y Adolescencia, Universidades públicas y privadas, otros centros de estudio locales, Colegios profesionales varios, organizaciones comunitarias, de sociedad civil, Bomberos de Costa Rica, Organismos Internacionales
Redes Locales de Prevención de la Violencia contra las Mujeres y Violencia Intrafamiliar	Impulso de políticas locales y sectoriales para la prevención, atención, sanción y erradicación de la	Representantes de las instituciones gubernamentales que tengan presencia local y, de manera voluntaria, por

Nombre	Propósito	Integrantes
	violencia contra las mujeres y la violencia intrafamiliar.	representantes de las organizaciones no gubernamentales y actores civiles que deseen integrarse.
Subsistema local de niñez y adolescencia	Trabajo conjunto entre el Estado y la sociedad civil, integrando instituciones y organizaciones locales públicas y privadas que en el marco del Código de la Niñez y Adolescencia desarrollan políticas desconcentradas vinculadas con las nacionales y velan por el respeto, cumplimiento y exigibilidad de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, con el fin de promover entornos protectores para esta población	Todas las instituciones que forman parte del sector niñez, entre las que se encuentra el MEP

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa específica del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.

En Costa Rica la normativa, si bien contempla la formación de redes, no ha desarrollado un marco detallado que promueva activamente su implementación. Este contraste resulta crucial para analizar el funcionamiento de las redes de apoyo local en la gestión de centros educativos en circuitos educativos en condición de vulnerabilidad. A través de la encuesta aplicada a personas directoras, se examinará cómo se estructuran estas redes en la práctica, quiénes son los actores clave, y cuáles son sus principales fortalezas y desafíos.

Redes de apoyo local en la gestión centros educativos en circuitos educativos con vulnerabilidad social

La encuesta a personas directoras se realizó entre los meses de setiembre y noviembre del 2024. El trabajo de campo realizado por la empresa *Analítica Marketing and Consulting Group* finalizó con un total de 166 entrevistas completas previo consentimiento de las personas directoras en horario convenido mediante entrevista virtual y sin afectar las labores en el centro educativo.

El 67,7% de la población informante está compuesto por mujeres. En cuanto a la distribución etaria, el rango de edad de los participantes oscila entre los 22 y los 66 años. Sin embargo, la mayoría se concentra en un rango intermedio: el 50% tiene entre 43 y 54 años, con una edad promedio de 48 años. También más de la mitad cuenta con 8 años o más de experiencia en el puesto de dirección, de manera que la mayoría de los participantes están en una etapa profesional consolidada, con experiencia significativa y un potencial impacto positivo en sus contextos educativos. Este grupo puede ser clave para liderar iniciativas en las redes, actuando incluso como mentores para colegas más jóvenes. Este último aspecto, fue evidenciado en el apartado especial dedicado a directores noveles presentado en el Noveno Informe Estado de la Educación (2023) según el cual directores noveles buscan apoyo en otros colegas más experimentados.

Lo anterior también representa retos ya que la diversidad generacional puede implicar diferentes perspectivas, estilos de liderazgo y diferencias a nivel de competencias digitales. De manera que las redes de personas directoras en el ámbito circuital puede generar espacios de intercambios que permita aprovechar las experiencias del grupo con más año en el puesto para enriquecer las dinámicas del circuito y potenciar el aprendizaje colectivo.

El análisis muestra que el 43% de las personas directoras había ocupado previamente un puesto docente, y más del 90% provenía de un centro educativo distinto al que actualmente dirigen. Esto sugiere trayectorias laborales marcadas por la movilidad, lo cual puede influir tanto en la adaptación al contexto local como en la construcción de liderazgo. Por un lado, lado las experiencias previas en otros contextos puede enriquecer las perspectivas al trabajo en

red. Por otro, la misma movilidad puede representar obstáculos a la creación de vínculos estables y a la continuidad de procesos orientados a la mejora educativa.

Además, el hecho de que el 56% de las personas directoras se encuentren en condición interina plantea un desafío significativo para la estabilidad de las redes y la planificación estratégica a mediano y largo plazo. La interinidad puede limitar la capacidad de asumir compromisos sostenibles en el tiempo, ya que los nombramientos temporales generan incertidumbre sobre la continuidad en el cargo, además, puede incidir en la visión de mediano y largo plazo de la planificación del proyecto educativo del centro y del mismo circuito escolar.

El alto nivel de formación académica de las personas directoras participantes en el estudio representa una fortaleza significativa para el liderazgo educativo en las redes circuitales. El 76% de los directores cuenta con una maestría en administración educativa y el 89% con una licenciatura en el mismo campo, lo que evidencia un compromiso con la profesionalización en el área. Además, la Universidad de Cartago Florencio del Castillo (UCA) se destaca como la principal institución formadora, habiendo otorgado el 46% de los títulos de maestría y el 33% de las licenciaturas. Este dato resalta el papel predominante de esta universidad en la preparación de líderes educativos, especialmente en los circuitos escolares analizados.

No obstante, como se ha planteado en secciones previas a pesar de los altos niveles de titulación, las redes pueden ser un espacio clave para seguir desarrollando competencias relacionadas con el liderazgo adaptativo, la innovación educativa y el trabajo colaborativo.

Percepción positiva del trabajo del circuito escolar como organización

El análisis de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a personas directoras evidencia que el trabajo realizado en los circuitos escolares es percibido como un espacio de colaboración, confianza, generación de conocimiento y apoyo mutuo. Aunque la normativa nacional no define de manera específica cómo deben estructurarse y operar estas redes de apoyo, las percepciones recogidas en el estudio sugieren que el circuito escolar constituye una plataforma con potencial para facilitar la coordinación y el trabajo conjunto entre los centros educativos que lo conforman.

Percepción sobre la dimensión capital social

La dimensión de capital social se define como “la capacidad de los participantes de la red para establecer relaciones de confianza basadas en vínculos de cooperación y reciprocidad” (Ahumada, González & Pino, 2016). En este estudio, dicha dimensión fue operacionalizada mediante cuatro variables clave, según el modelo teórico del instrumento ECN-Q: generación de conocimiento (utilidad del conocimiento), innovación colaborativa (nivel de colaboración), confianza (grado de apoyo recibido) y compromiso con la educación (nivel de implementación de temas en la práctica). Estas variables fueron evaluadas mediante 13 ítems específicos aplicados a personas directoras diseñados para capturar sus percepciones sobre el funcionamiento colaborativo del circuito escolar cuya codificación se presenta en el cuadro 5.

Cuadro 5

Estructura teórica de la dimensión “Capital social” del instrumento ECN-Q y sus ítems asociados

Subdimensión teórica	Variable operacional	Ítems asociados
Generación de conocimiento	Utilidad del conocimiento	CS01. El conocimiento generado en mi circuito escolar lo utilizo en mi establecimiento educativo. CS02. En mi circuito escolar hemos generado nuevo conocimiento a partir de la búsqueda de soluciones a problemas comunes. CS03. El trabajo de mi circuito escolar facilita oportunidades de desarrollo y aprendizaje profesional para sus miembros.
Innovación colaborativa	Nivel de colaboración	CS04. Las demás personas directoras ponen a disposición del circuito escolar sus prácticas, para así alcanzar mejoras educativas. CS05. Las ideas que surgen de mi circuito escolar han sido implementadas como acciones o proyectos en mi establecimiento educativo. CS06. El trabajo de mi circuito escolar me ayuda a encontrar soluciones a problemas que enfrente en mi establecimiento.

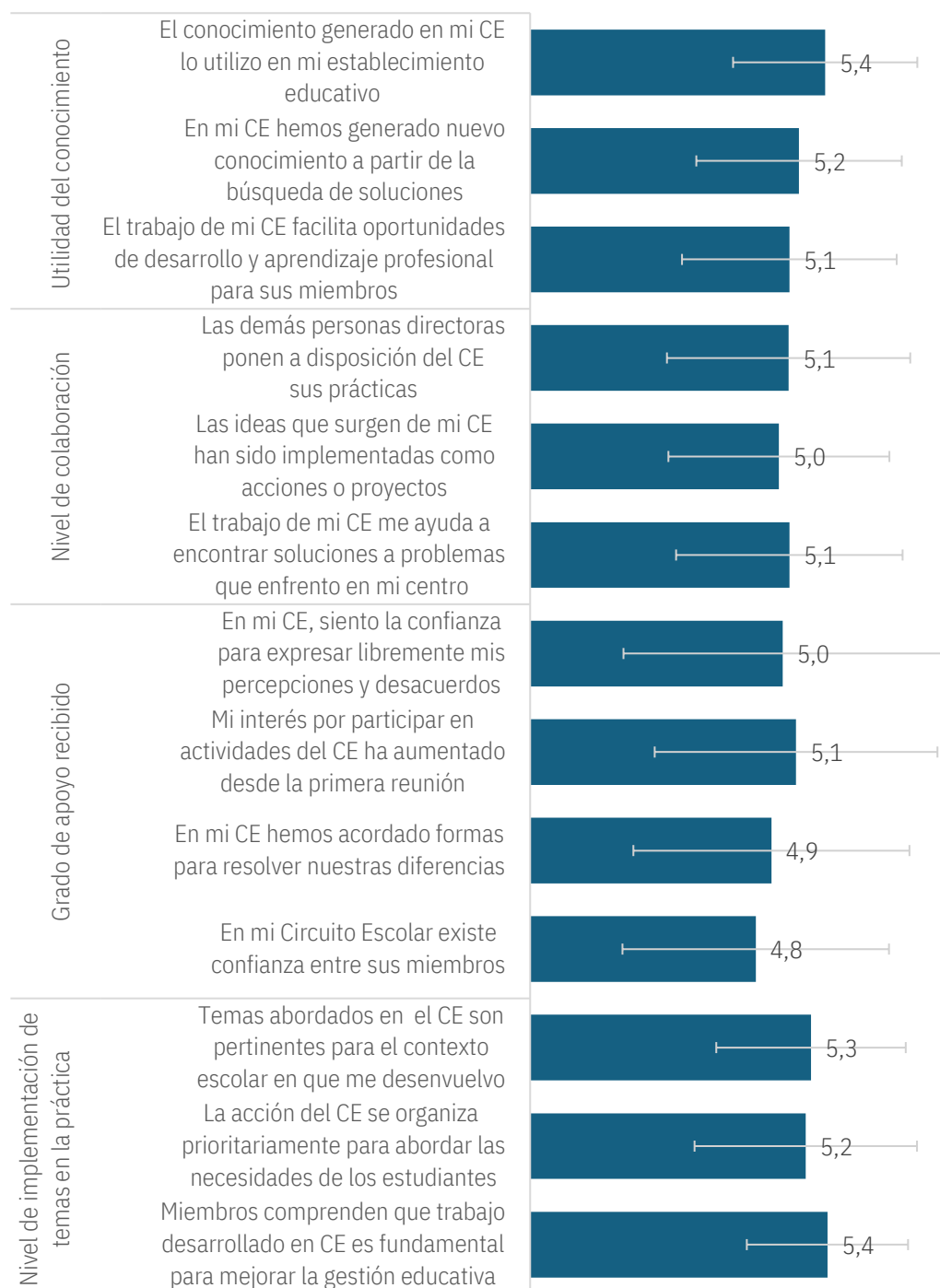
Subdimensión teórica	Variable operacional	Ítems asociados
Confianza	Grado de apoyo recibido	CS07. En mi circuito escolar, siento la confianza para expresar libremente mis percepciones y desacuerdos. CS08. Mi interés por participar en las actividades del circuito escolar ha aumentado desde la primera reunión hasta el momento actual. CS09. En mi circuito escolar hemos acordado formas para resolver nuestras diferencias de opinión y/o conflictos. CS10. En mi circuito escolar existe confianza entre sus miembros.
Compromiso con la educación	Implementación de temas en práctica	CS11. Los temas abordados en mi circuito escolar son pertinentes para el contexto escolar en que me desenvuelvo. CS12. La acción de mi circuito escolar se organiza prioritariamente para abordar las necesidades educativas de los estudiantes. CS13. Los miembros de mi circuito escolar comprenden que el trabajo que allí se desarrolla es fundamental para mejorar la gestión educativa de sus establecimientos.

Fuente: Elaboración con base en Pino-Yancovic, González y Ahumada, 2019.

El gráfico 1 presenta las puntuaciones promedio por ítem agrupadas según la estructura teórica del instrumento. Las respuestas se ubicaron en una escala de 1 a 6, donde valores más altos indican mayor grado de acuerdo. Esta representación permite una primera aproximación empírica al comportamiento de los ítems por subdimensión. Aunque, como se explicará más adelante, la estructura factorial emergente difiere parcialmente del modelo teórico, el gráfico ilustra la lógica conceptual que guio el diseño del instrumento y proporciona un marco para el análisis comparado.

Gráfico 1

Percepción de las personas directoras sobre el trabajo del circuito escolar en la dimensión capital social^{a/}



a/ Las barras en color gris representan las desviaciones estándar obtenidas para cada ítem. Las puntuaciones van de 1 a 6. Entre más cercano a 6 se encuentre mayor es la proporción de personas que están muy de acuerdo con la afirmación.

Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Desde un enfoque descriptivo, se observa que los puntajes promedio más elevados corresponden a ítems vinculados con la utilidad del conocimiento, colaboración entre directores y el nivel de implementación en la práctica, con valores iguales o superiores a 5. En contraste, los ítems con puntuaciones más bajas se relacionan con la confianza entre miembros del CE y la resolución consensuada de diferencias (CS09 y CS10), con promedios entre 4,8 y 4,9. Si bien la confianza emergió posteriormente como un factor robusto, estos puntajes sugieren que, incluso en un área de fortaleza relacional, aún existen márgenes de mejora percibida en la cohesión interpersonal y la gestión de tensiones.

Desde una perspectiva metodológica, se aplicó un enfoque combinado de análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC) para examinar la estructura latente de los 13 ítems² que conforman esta dimensión. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido para la escala global fue de 0.89, lo que evidencia consistencia interna. La adecuación muestral fue confirmada por un índice KMO de 0.90 y una prueba de esfericidad de Bartlett estadísticamente significativa ($\chi^2(78) = 971.04$; $p < 0.001$), lo que respalda la pertinencia del análisis factorial.

El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) fue clave para comprender la estructura empírica de los datos. El análisis paralelo (*parallel analysis*) indicó la conveniencia de una solución de dos factores, en lugar del modelo teórico original de cuatro factores³. Ante la evidencia del AFE y los problemas de identificación observados en el modelo teórico, se procedió a evaluar un modelo empírico de dos factores mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)⁴.

² En los casos con valores perdidos, se aplicó imputación por la media aritmética de cada ítem, con el propósito de mantener la consistencia del conjunto de datos. Este procedimiento permitió conservar la muestra completa sin introducir sesgos significativos ni afectar la estructura factorial identificada en los análisis exploratorios y confirmatorios.

³ Se realizó una extracción de cuatro factores con el objetivo de contrastar empíricamente la estructura teórica del instrumento. Esta solución explicó un 54,2 % de la varianza acumulada, no obstante, la solución mostró una estructura factorial compleja, con múltiples cargas cruzadas, que dificultaron la interpretación diferenciada de los factores. Ítems como CS03 (*El trabajo de mi Circuito Escolar (CE) facilita oportunidades de desarrollo y aprendizaje profesional para sus miembros*), CS08 (*Mi interés por participar en las actividades del Circuito Escolar (CE) han aumentado desde la primera reunión hasta el momento actual*), y CS09 (*En mi Circuito Escolar (CE) hemos acordado formas para resolver nuestras diferencias de opinión y/o conflictos*) evidenciaron cargas significativas en más de un factor, lo que sugiere una ambigüedad en su vinculación con los constructos teóricos.

⁴ En el caso del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) aplicado al modelo teórico original de cuatro factores, si bien los índices de ajuste global se ubicaron en rangos aceptables, el análisis reveló problemas severos de colinealidad entre los factores latentes. En particular, se observaron correlaciones estandarizadas superiores a la unidad entre los factores *Generación de conocimiento* e *Innovación colaborativa*, lo que indica una falta de discriminación empírica entre estas dimensiones y compromete la validez del modelo.

Este modelo se configuró como: 1) *Confianza* (agrupando los ítems CS07, CS08, CS09, CS10, que corresponden al grado de apoyo recibido) y 2) *Interacción y Productividad en la Red* (integrando los ítems CS01-CS06 y CS11-CS13, vinculados teóricamente con generación de conocimiento, innovación colaborativa y compromiso con la educación). Este modelo mostró un ajuste global adecuado: $\chi^2(64) = 111.39$, $p < 0.001$; CFI = 0.949; TLI = 0.938; RMSEA = 0.067 (IC90% = 0.045–0.087); SRMR = 0.052. Las cargas factoriales en el primer factor (Confianza) fueron consistentemente altas (rangos de 0.68 a 0.91), validando la robustez de este constructo. En el segundo factor (Interacción y Productividad en la Red), las cargas mostraron mayor variabilidad (rangos de 0.34 a 0.78), destacando ítems con cargas más débiles como CS04, CS11 y CS13, lo que sugiere una menor especificidad en su contribución a este factor más amplio. La correlación entre los dos factores latentes fue elevada ($r = 0.75$), lo cual sugiere una fuerte relación conceptual y empírica, pero sin colinealidad completa, confirmando su distinción.

Estos resultados confirman una excelente fiabilidad interna de la dimensión global de Capital Social y brindan un sólido respaldo a su validez de constructo para una estructura de dos factores en este contexto específico. Es decir, la experiencia de las personas directoras sobre el Capital Social en los circuitos escolares rurales analizados tiende a organizarse empíricamente en torno a dos grandes ejes: uno centrado en la Confianza relacional (que se manifiesta como un constructo robusto y claramente diferenciado) y otro en la Interacción y Productividad en la Red (un factor más amplio que integra la generación de conocimiento, innovación colaborativa y compromiso con la educación funcional). Esta configuración empírica sugiere que, en contextos de alta vulnerabilidad social, la colaboración orientada a resultados prevalece como lógica dominante, mientras que la construcción de confianza interpersonal aparece como un ámbito diferenciado y con potencial de fortalecimiento.

Este hallazgo no solo tiene implicaciones para el ajuste y posible refinamiento del instrumento en futuras aplicaciones, sino también para el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo organizacional en red. Fortalecer la confianza interpersonal, generar condiciones para el aprendizaje mutuo y fomentar una cultura de colaboración efectiva son componentes

esenciales para avanzar hacia una mejora educativa equitativa y sostenible en los territorios más rezagados del país.

Percepción sobre la dimensión de organización de la Red

La dimensión "Organización de la Red" en el contexto del instrumento ECN-Q explora cómo las interacciones y estructuras dentro del circuito escolar facilitan la acción conjunta, la toma de decisiones y el cumplimiento de objetivos compartidos. Fue operacionalizada teóricamente mediante cinco variables clave: Corresponsabilidad (OR01-OR03), Transversalidad (OR04-OR06), Horizontalidad (OR07-OR10), Colaboración (OR11-OR13) y Proyección (OR14-OR15). Cada variable fue evaluada a través de ítems específicos aplicados a personas directoras, cuya codificación detallada se presenta en el cuadro 6.

Cuadro 6

Estructura teórica de la dimensión "Organización de la Red" del instrumento ECN-Q y sus ítems asociados

Subdimensión	Variable operacional	Ítems asociados
teórica		
Corresponsabilidad	Grado de compromiso	OR01. Compromiso con trabajo en red del Circuito Escolar. OR02. Facilita desarrollo de visión compartida. OR03. Promueve que participantes creen ideas.
Transversalidad	Ejecución de tareas en equipo	OR04. Tareas llevadas por equipos de trabajo. OR05. Agenda de reuniones del CE con base en prioridades de directivos. OR06. CE establece canales de comunicación con actores de la comunidad.
Horizontalidad	Nivel de participación	OR07. Participo del proceso de toma de decisiones de mi Circuito Escolar. OR08. Me siento partícipe del trabajo realizado a nivel de CE. OR09. Decisiones consensuadas entre participantes.

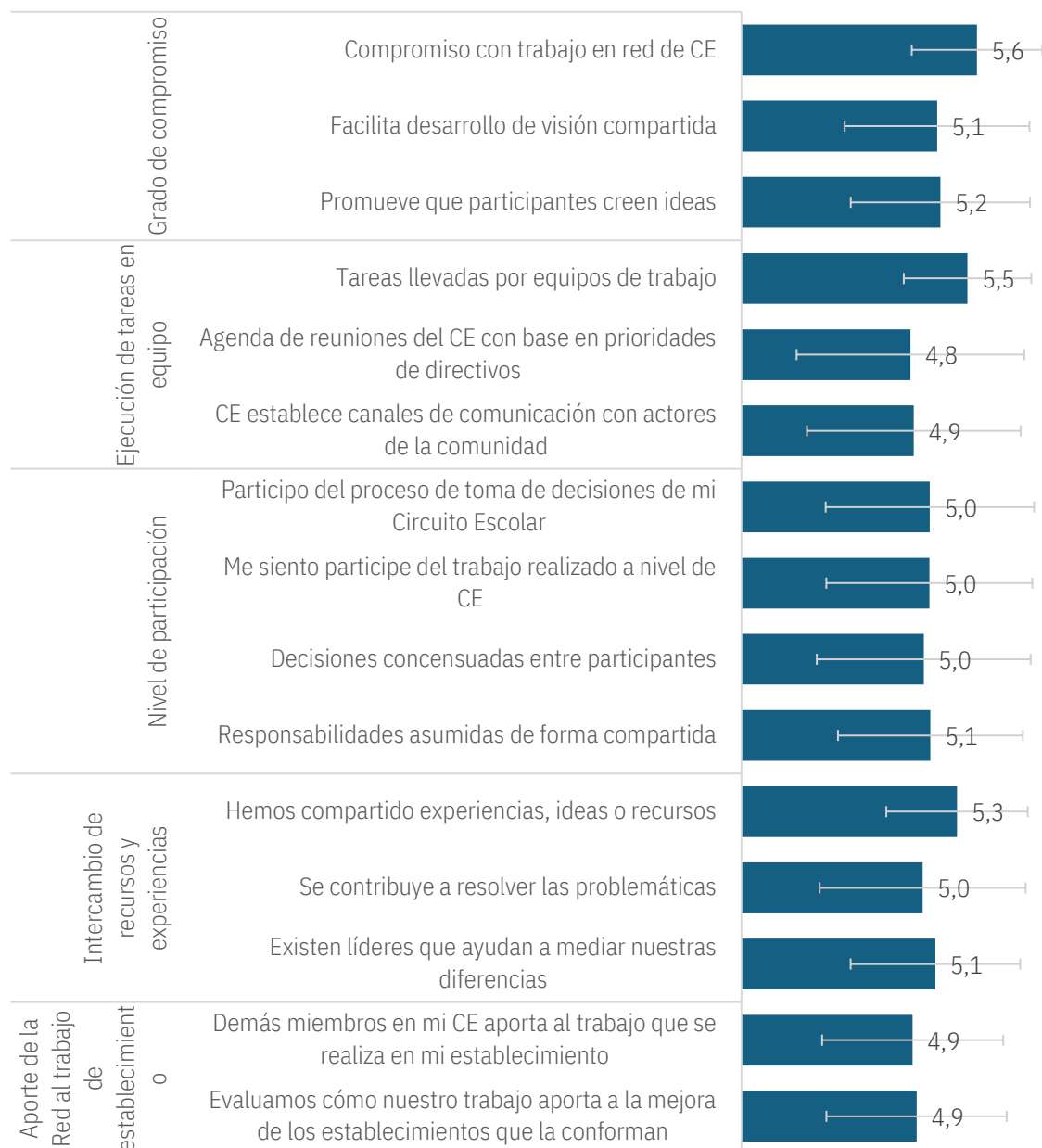
Subdimensión teórica	Variable operacional	Ítems asociados
		OR10. Responsabilidades asumidas de forma compartida.
	Intercambio de recursos y experiencias	OR11. Hemos compartido experiencias, ideas o recursos. OR12. Se contribuye a resolver las problemáticas. OR13. Existen líderes que ayudan a mediar nuestras diferencias.
Proyección	Aporte de la Red al trabajo de los establecimientos	OR14. Demás miembros en mi circuito escolar aportan al trabajo que se realiza en mi establecimiento. OR15. Evaluamos cómo nuestro trabajo aporta a la mejora de los establecimientos que la conforman.

Fuente: Elaboración con base en Pino-Yancovic, González y Ahumada, 2019.

El gráfico 2 presenta los puntajes promedio obtenidos en cada uno de los ítems de esta dimensión, agrupados según la estructura teórica original. Las respuestas se encuentran en una escala de 1 a 6, donde valores más altos indican mayor nivel de acuerdo. Los resultados evidencian una mayor coincidencia en ítems vinculados con la colaboración práctica, como "Compromiso con el trabajo en red del Circuito Escolar" (OR01), "Ejecución de tareas en equipo" (OR04) e "Intercambio de recursos y experiencias" (OR11), todos con promedios superiores a 5.0. En contraste, ítems asociados con la planificación estratégica (como OR05 y OR06) y la proyección institucional (OR14 y OR15) presentan promedios ligeramente inferiores, cercanos a 4.8–4.9. La baja dispersión observada en las respuestas, representada por las barras grises, sugiere una relativa homogeneidad en las percepciones de las personas participantes.

Gráfico 2

Percepción de las personas directoras sobre el trabajo del circuito escolar en la dimensión organización de la red^a



a/ Las barras en color gris representan las desviaciones estándar obtenidas para cada ítem. Las puntuaciones van de 1 a 6. Entre más cercano a 6 se encuentre mayor es la proporción de personas que están muy de acuerdo con la afirmación.

Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Desde el punto de vista metodológico, la dimensión organización de la red mostró una alta fiabilidad interna ($\alpha = 0.89$), lo cual respalda la coherencia de los ítems como conjunto. Asimismo, los datos resultaron adecuados para el análisis factorial ($KMO = 0.86$; prueba de esfericidad de Bartlett: $\chi^2 (105) = 1087.78$, $p < 0.001$).

Para explorar la estructura factorial subyacente, se llevó a cabo un Análisis Factorial Exploratorio (AFE). El análisis paralelo (*parallel analysis*) sugirió una solución de tres factores como la más adecuada para la estructura empírica. Con base en esto, se desarrolló un modelo de análisis factorial confirmatorio (AFC) con tres factores latentes que mostró un ajuste aceptable ($CFI = 0.864$; $TLI = 0.832$; $RMSEA = 0.106$; $SRMR = 0.068$), superior a las alternativas de uno, dos, cuatro y cinco factores.

El modelo empírico de tres factores agrupó los ítems en dimensiones que para esta investigación se trabajaran como: (1) Horizontalidad y Participación (OR02, OR03, OR06, OR07, OR08, OR09), (2) Proyección y Coordinación (OR05, OR10, OR15) y (3) Colaboración y Recursos (OR04, OR11, OR12, OR13, OR14). Esta nueva estructura empírica reorganiza parcialmente la propuesta teórica, alineándose más estrechamente con las prácticas y percepciones expresadas por las personas directoras. Sin embargo, el modelo reveló ciertas limitaciones estructurales que deben ser consideradas. Se identificaron ítems con cargas cruzadas, como OR12, OR13 y OR14, y valores estandarizados moderados o bajos en algunos casos (por ejemplo, $OR04 = 0.484$; $OR05 = 0.469$). Además, las altas correlaciones entre los factores latentes (e.g., 0.757 entre F1 y F2; 0.797 entre F2 y F3) evidencian una discriminación conceptual limitada entre las dimensiones. Este patrón sugiere que, aunque el modelo capta ejes relevantes de percepción, las fronteras entre los subdimensiones teóricas del planteamiento teórico resultaron difusas en este conjunto de datos. Asimismo, ciertos ítems como OR01 no lograron integrarse adecuadamente en ninguna dimensión empírica, lo que plantea la necesidad de revisar su formulación o su pertinencia dentro del constructo.

Estos resultados evidencian una estructura global confiable y revelan una arquitectura subyacente tripartita con sentido práctico y conceptual, aunque con debilidades. Esto sugiere que, si bien la dimensión "Organización de la Red" funciona de forma robusta como escala

general, su descomposición en subdimensiones aún requiere ajustes para alcanzar una validación plena. En el caso de circuitos escolares en contextos de alta vulnerabilidad social como los estudiados será necesario revisar y depurar la operacionalización teórica de los factores, especialmente con miras a mejorar la validez de constructo del instrumento en futuras aplicaciones.

Los resultados del modelo empírico de tres factores sugieren que la percepción de las personas directoras sobre el funcionamiento de las redes escolares se articula en torno a un eje predominante centrado en la colaboración operativa, la participación activa y el apoyo mutuo entre centros educativos. Este patrón empírico se manifiesta en un factor robusto que agrupa ítems relacionados con prácticas de gestión compartida, coordinación cotidiana y resolución colaborativa de problemas. Tal configuración indica que, en la experiencia cotidiana de las personas participantes, las redes escolares son concebidas y valoradas principalmente como espacios de cooperación funcional, más que como plataformas estratégicas orientadas a la transformación institucional o pedagógica de los centros educativos.

En contraste, dimensiones como la proyección institucional de la red o la horizontalidad en la toma de decisiones emergen en factores diferenciados, pero con menor peso estructural y con niveles elevados de correlación con el eje principal, lo que sugiere una apropiación aún incipiente de esas funciones, o bien su vivencia como aspectos secundarios del trabajo en red. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de fortalecer las condiciones institucionales, formativas y organizativas que permitan a las redes escolares evolucionar hacia formas más integrales de mejora educativa, capaces de articular la eficacia operativa con una orientación estratégica y transformadora.

Percepción de la cultura de aprendizaje, el liderazgo y las capacidades directivas

El análisis de los módulos Cultura de Aprendizaje, Prácticas de Liderazgo y Capacidades Directivas Escolares muestra evidencias consistentes de fiabilidad interna, validez factorial y un ajuste adecuado de los modelos propuestos. En conjunto, estos hallazgos confirman la solidez metodológica del instrumento aplicado a las personas directoras de centros educativos en circuitos escolares ubicados en territorios vulnerables.

Para la dimensión Prácticas de Liderazgo Educativo, la fiabilidad interna fue de 0.777, y los indicadores de adecuación muestral KMO de 0.75 y Bartlett con $p < 0.001$ respaldaron la pertinencia de un análisis factorial. El análisis paralelo sugirió una solución de dos factores, confirmada mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) que evidenció un buen ajuste (CFI = 0.994; TLI = 0.985; RMSEA = 0.045; SRMR = 0.029). Las cargas estandarizadas fueron altas y significativas, y la correlación entre los factores ($r = 0.624$) indicó que se trata de dimensiones relacionadas pero diferenciables. Estos resultados permiten afirmar que el instrumento mide de manera válida y consistente distintas prácticas asociadas al liderazgo educativo en red.

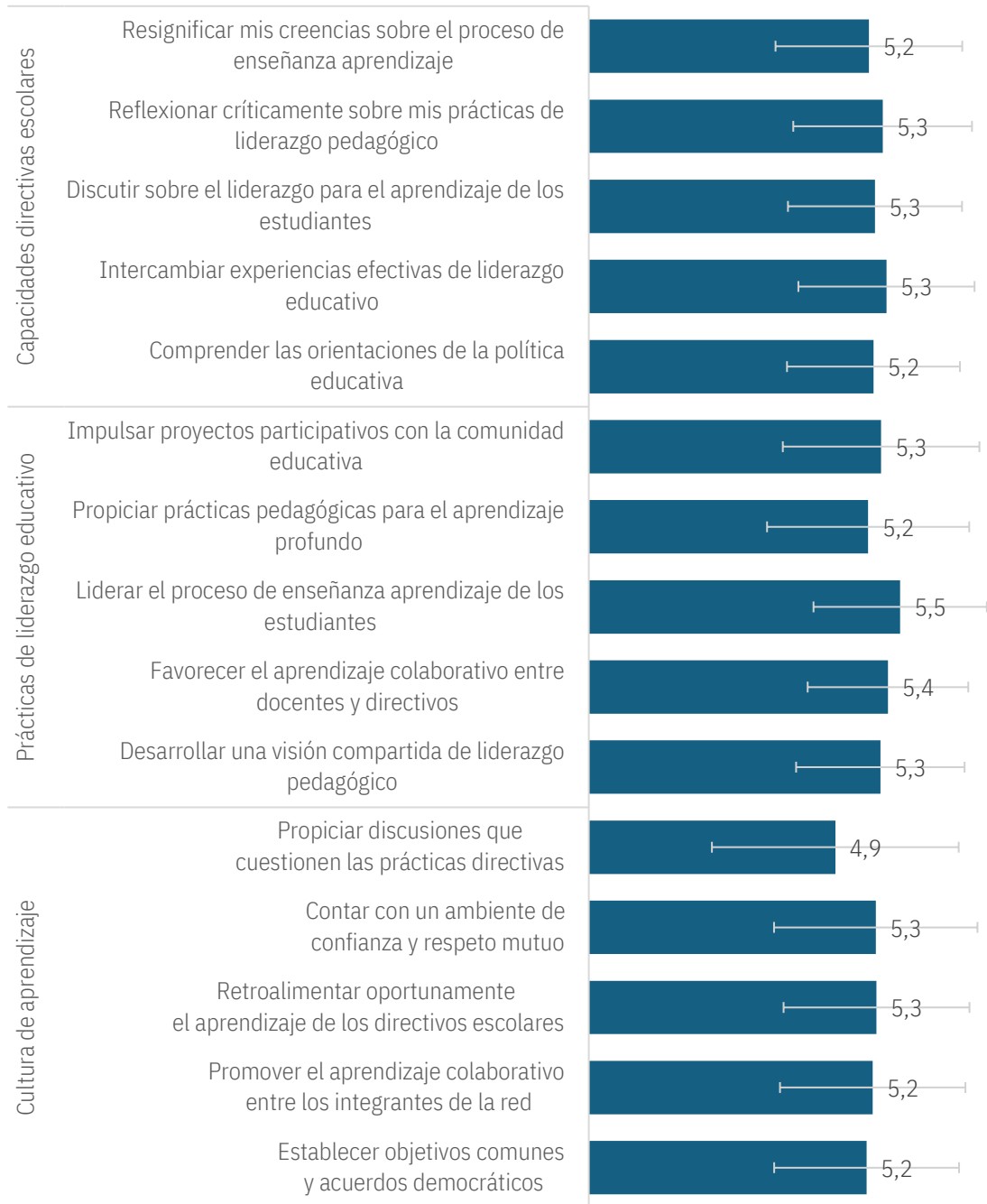
En cuanto a la dimensión Capacidades Directivas Escolares, se observó una fiabilidad interna alta ($\alpha = 0.820$) y una estructura unidimensional sugerida por el análisis paralelo. El Análisis Factorial Exploratorio (AFE) confirmó esta configuración, con cargas factoriales robustas (0.611 a 0.781). No obstante, el modelo de un solo factor presentó ajustes mixtos en el AFC: aunque índices como CFI (0.952), TLI (0.905) y SRMR (0.041) fueron satisfactorios, el RMSEA (0.124) y el estadístico χ^2 ($p = 0.003$) revelaron un ajuste global menos óptimo. Además, se identificó una posible dependencia local entre los ítems PA03.SQ003 y PA03.SQ004. Aun con los ajustes subóptimos del modelo, la consistencia interna y la estructura factorial observada respaldan la pertinencia de esta dimensión como indicador válido y confiable.

La dimensión Cultura de Aprendizaje mostró una fiabilidad aceptable ($\alpha = 0.715$) y un buen nivel de adecuación muestral (KMO = 0.76; Bartlett $p < 0.001$). El análisis paralelo y el AFE coincidieron en la unidimensionalidad de la escala, con cargas factoriales entre 0.479 y 0.655. El modelo confirmatorio de un solo factor evidenció un buen ajuste ($\chi^2 p = 0.180$; CFI = 0.980; TLI = 0.960; RMSEA = 0.056; SRMR = 0.038), sin requerir modificaciones. Si bien el coeficiente de fiabilidad se sitúa en el umbral inferior del rango aceptable, la robustez de la estructura factorial confirmada respalda la validez convergente y la coherencia interna de la escala como indicador del constructo teórico subyacente.

A nivel interpretativo, estos tres módulos permiten profundizar en la percepción de las personas directoras sobre el valor del trabajo en red en el contexto del circuito escolar. Los ítems analizados exploran cómo este espacio ha contribuido a construir relaciones de confianza, resignificar el liderazgo educativo y generar conocimiento compartido. La escala Likert de 1 a 6 utilizada para todas las dimensiones fue sintetizada en un promedio general, cuyos resultados reflejan una valoración notablemente positiva: en los siete circuitos analizados, más del 90% de las personas directoras reportaron mejoras sustantivas en las tres dimensiones evaluadas. En todos los casos, los promedios superaron los 5 puntos, como muestra el gráfico 3, lo que refuerza el papel del circuito escolar como un espacio estratégico para el desarrollo profesional, el fortalecimiento del liderazgo y la consolidación de capacidades directiva.

Gráfico 3

Percepción de las personas directoras sobre la cultura de aprendizaje, prácticas de liderazgo, y capacidades directivas^a



a/ Las barras en color gris representan las desviaciones estándar obtenidas para cada ítem. Las puntuaciones van de 1 a 6. Entre más cercano a 6 se encuentre mayor es la proporción de personas que están muy de acuerdo con la afirmación.

Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

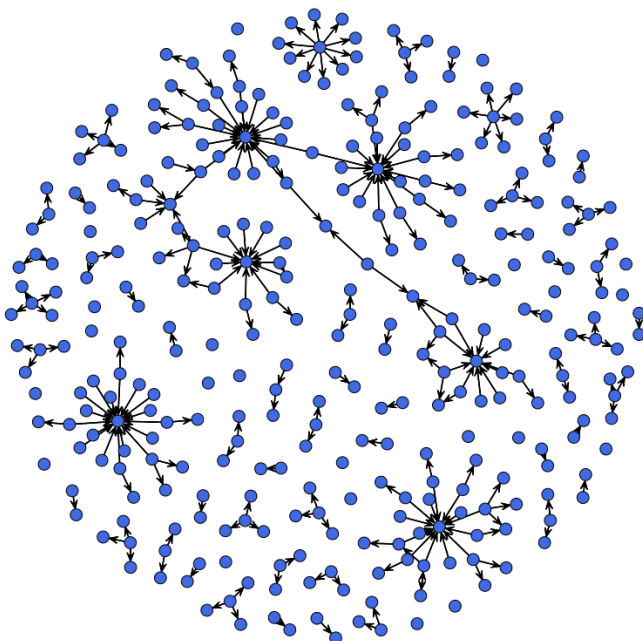
Redes de apoyo local en la gestión centros educativos

En esta sección se presentan los primeros hallazgos generados a partir del módulo de gestión que incluyó el instrumento aplicado. La pregunta generadora para la identificación de actores con los cuales las personas directoras se relacionan fue: Durante el curso escolar, ¿con qué personas, instituciones o equipos se ha relacionado de manera directa para tratar asuntos relacionados con la gestión del centro, como la distribución de los grupos, la asignación de recargos, conformación de comisiones, la gestión del tiempo y de los espacios, las sustituciones y las ausencias del profesorado, entre otros aspectos?

Como se indicó anteriormente, participaron 166 personas directoras pertenecientes a siete circuitos escolares. De ellas, 22 indicaron no haberse relacionado con otros actores, lo que representa un 13,3 % del total. Estas personas se visualizan como puntos aislados, sin conexión con otros nodos.

La red de centros educativos vinculada a la gestión está conformada por 252 personas asociadas, generando un total de 320 relaciones, tal como lo muestra la figura1. En promedio, cada persona en la red mantiene 1,26 vínculos. No obstante, como se evidencia en el gráfico, algunas personas tienden a buscar con mayor frecuencia apoyo en otras, mientras que ciertas figuras son más consultadas que el promedio general de actores.

Figura 1
Red de contactos alrededor de la gestión educativa



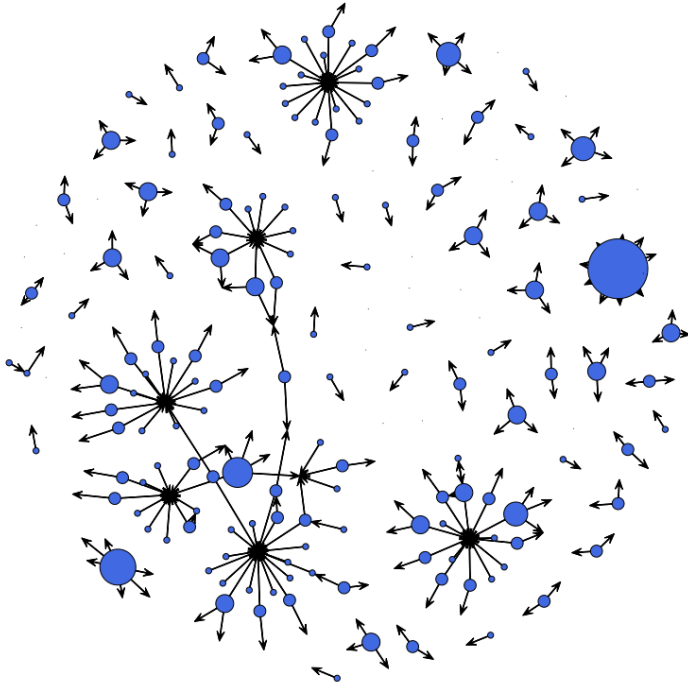
Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

La figura 2 ilustra con mayor claridad el primer argumento, según el cual existen actores que buscan más apoyo que otros. Esta situación se representa mediante el tamaño de los nodos, el cual está determinado por la cantidad de personas en quienes estos actores se apoyan. El nodo más grande corresponde a un actor que busca apoyo en 10 personas. Además, el histograma (figura 1.b) que acompaña el gráfico de red muestra que la mayoría de los directores solicita ayuda a un rango de entre 1 y 5 personas.

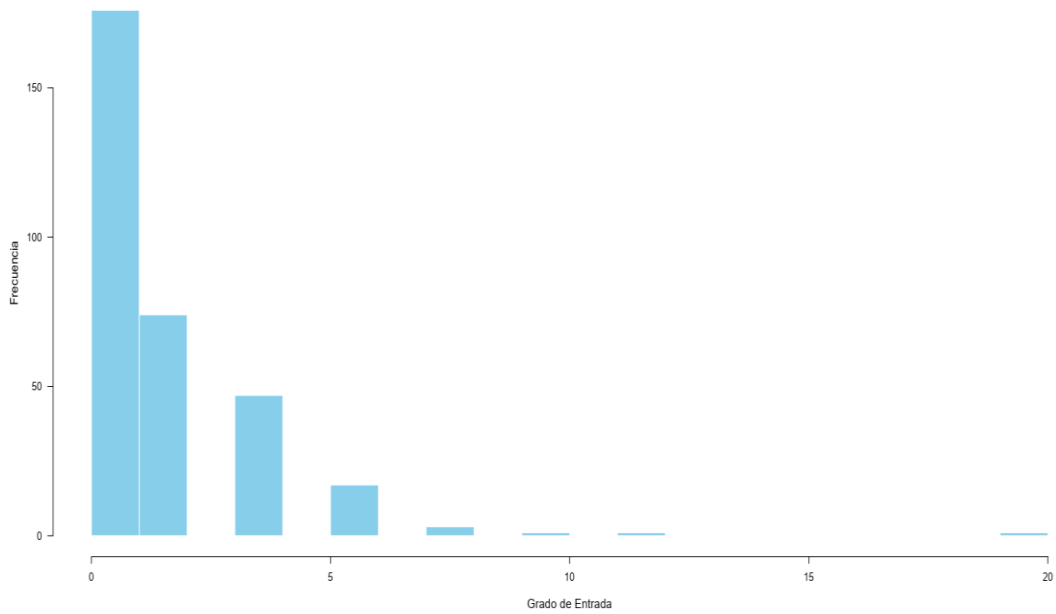
Figura 2

Red de contacto alrededor de la gestión educativa: personas que más apoyo buscan

a)



b)

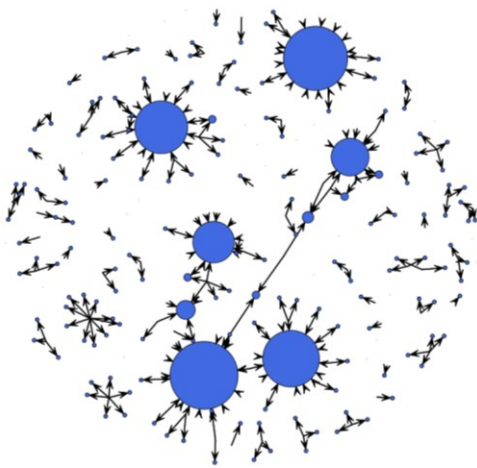


Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

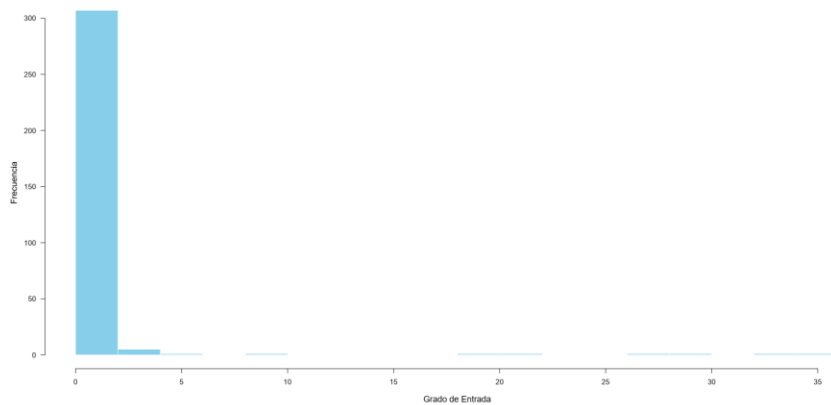
En cuanto al segundo punto, que señala la existencia de personas en la red que son altamente buscadas, estas suman un total de seis y acumulan entre 10 y 18 relaciones. Esto se evidencia en la figura 3a, donde el tamaño del nodo representa a los actores más solicitados para brindar apoyo a otros en la red. Por otro lado, el histograma adjunto (figura 3b) muestra que la mayoría de los actores son buscados por uno o dos integrantes de la red. Este rol central es desempeñado por las personas supervisoras de circuito escolar a quienes las y los directores de centros educativos suelen acudir para resolver problemas vinculados con el tema de la gestión administrativa del centro.

Figura 3
Red de contacto alrededor de la gestión educativa: personas más buscadas para apoyo

a)



b)

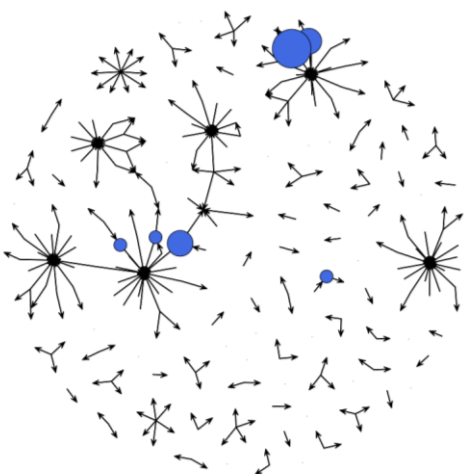


Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

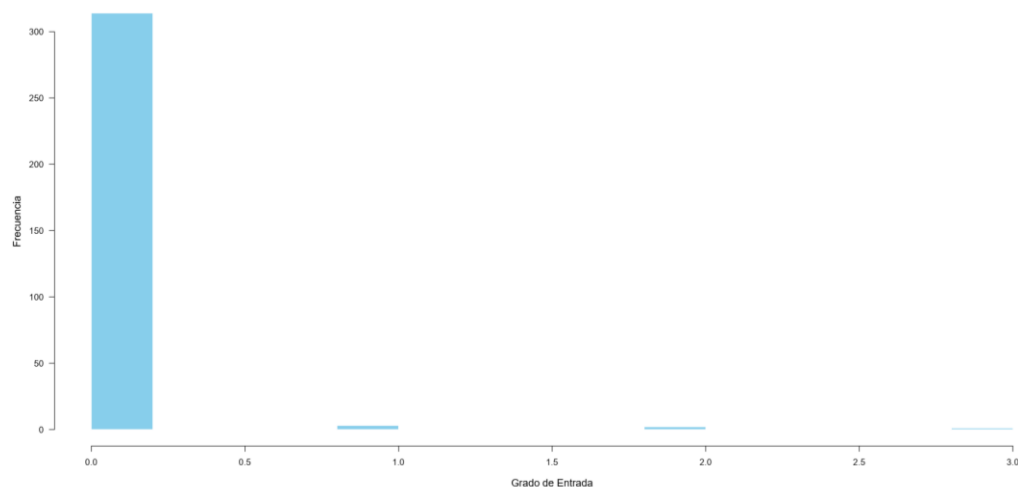
Adicionalmente, existen actores que desempeñan el rol de intermediarios en la red, es decir, conectan a personas que, de otro modo, no estarían vinculadas entre sí. Esta función es importante destacar, ya que permite que la información fluya a lo largo de la red a través de estos intermediarios. La figura 4a indica que solo tres actores sobresalen en esta función, ya que conectan a personas más alejadas con actores centrales. Estos "actores puente" interconectan a quienes se encuentran en los márgenes de la red con aquellos en posiciones clave para proporcionar información y apoyo en la gestión educativa.

Figura 4
Red de contacto alrededor de la gestión educativa: personas más intermediarias

a)



b)

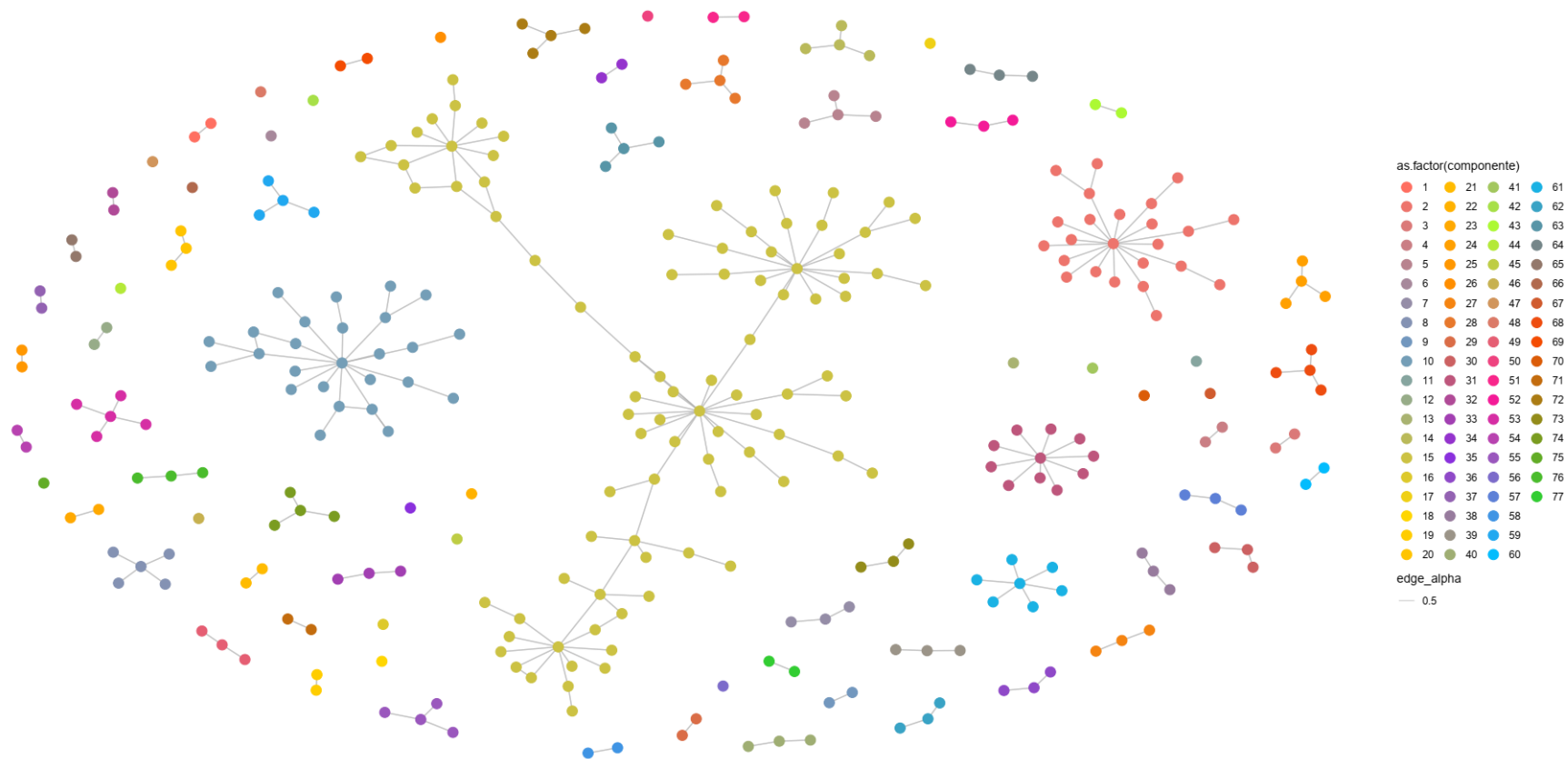


Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

La figura 5 presenta la cantidad de componentes o grupos interconectados dentro de la red. Los componentes se refieren a los conjuntos de actores educativos que están directa o indirectamente conectados entre sí. El componente más grande en la red es el grupo central, que reúne a 88 actores, representando el 35% del total de participantes en la red. Además de este grupo principal, existen dos componentes medianos, compuestos por 24 y 26 actores, respectivamente. El resto de los actores se organiza en grupos más pequeños, que van desde 1 hasta 11 integrantes.

Figura 5
Componentes de la red

Componentes de la Red Dirigida



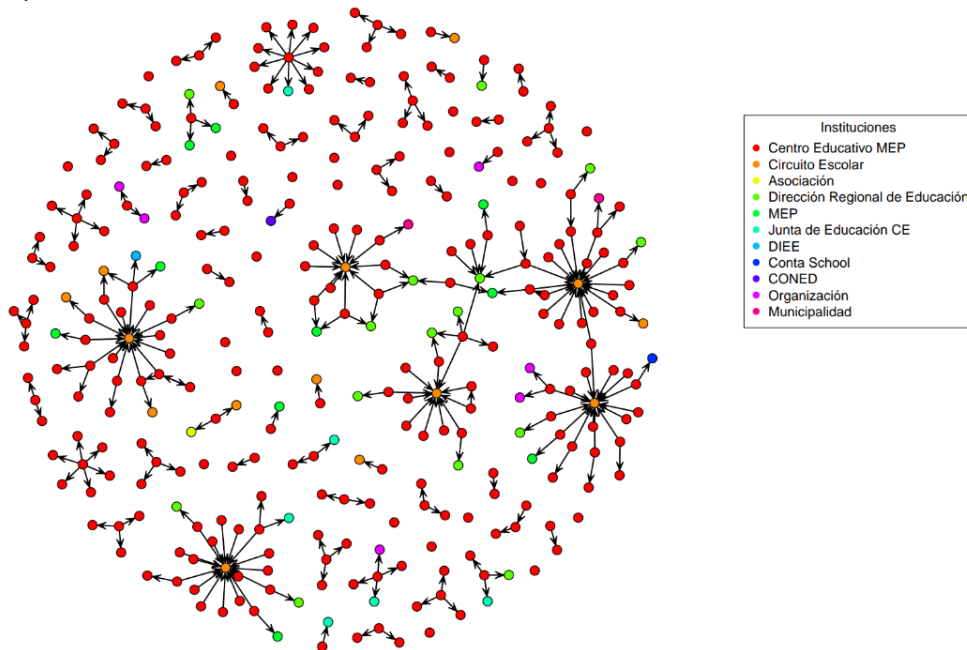
Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Los actores más buscados en la red son aquellos que desempeñan funciones como supervisores del circuito escolar. La figura 6 muestra que los nodos de color anaranjado representan a estos actores, quienes son los más solicitados para apoyo dentro de la red. Estos nodos están rodeados principalmente por directores de centros educativos, quienes recurren a ellos para resolver asuntos relacionados con la gestión administrativa del centro. También hay que tomar en cuenta la alta percepción positiva que tienen las personas directoras sobre el trabajo que se realiza en su circuito lo que contribuye a evidenciar el rol clave que pueden desempeñar este actor en el trabajo de redes para el mejoramiento escolar.

Es importante destacar que los nodos de color verde, que representan a la Dirección Regional de Educación y al MEP central, se encuentran en posiciones más periféricas dentro de las relaciones de la red, lo que indica su baja centralidad en el apoyo directo. Sin embargo, estos actores cumplen una función como "puentes", interconectando las subredes que se forman en torno a los representantes de los circuitos escolares.

Por último, resulta relevante señalar la limitada presencia de las juntas de educación escolar, y otros actores de la comunidad en la red, lo que evidencia su escasa participación en las dinámicas de apoyo y gestión educativa en los circuitos escolares analizados.

Figura 6
Red coloreada por institución



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Influencia del factor geográfico

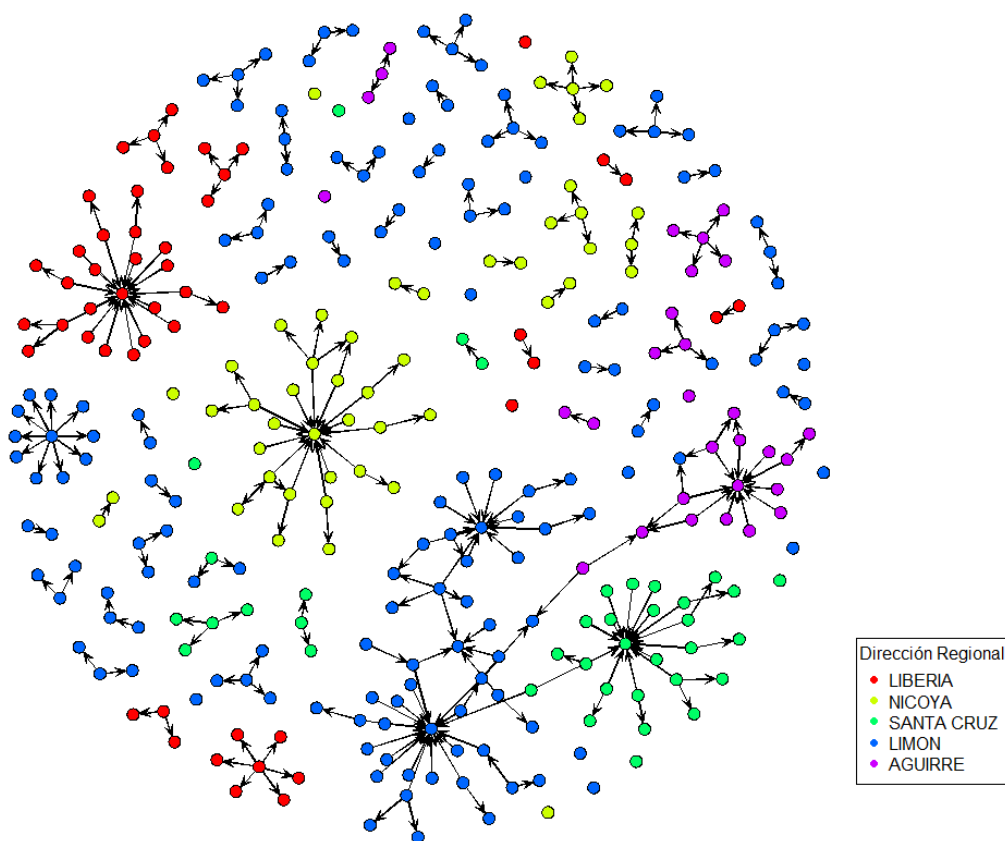
Tal como lo muestra la figura 7, las Direcciones Regionales de Liberia y Nicoya presentan núcleos de relaciones claramente definidos alrededor de una figura supervisora, acompañados de grupos pequeños con estructuras bien delimitadas. Por su parte, las Direcciones Regionales de Limón, Santa Cruz y Aguirre, aunque también articulan sus redes en torno a la búsqueda de apoyo en la persona supervisora, establecen además vínculos entre sí. Esta dinámica configura una estructura interconectada entre las tres direcciones regionales. En este contexto, es previsible que el flujo de información sea más ágil entre los circuitos escolares de las tres direcciones regionales interconectadas que entre aquellas que se mantienen aisladas.

Resulta especialmente relevante que, pese a la distancia geográfica, las Direcciones Regionales de Limón, Aguirre y Santa Cruz logren interactuar y mantenerse conectadas mediante actores puente. Este hallazgo plantea la necesidad de explorar las posibles razones que favorecen dicha interconexión, así como los mecanismos específicos de comunicación entre actores. Cabe destacar que, gracias a estos vínculos, los actores podrían acceder a información similar o compartir soluciones comunes ante problemáticas afines, lo cual

contribuiría a cierta homogeneidad en los procesos de gestión educativa, desde el punto de vista del flujo informacional.

Figura 7

Red de contacto alrededor de la gestión educativa según su dirección regional



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Dado que los resultados anteriores sugieren la existencia de diferencias regionales en la configuración de las redes, es necesario comparar sus estructuras según la dirección regional. La figura 8 muestra las subredes (subgrafos) correspondientes a cada dirección.

Lo primero que destaca es que la Dirección Regional de Limón cuenta con tres centros —uno por circuito—: uno completamente aislado y dos interconectados entre sí. Esta configuración convierte a Limón en la región con la subred más extensa en comparación con las demás. El resto de los actores se agrupan en componentes pequeños (de dos, tres o cuatro nodos), sin integrarse a estructuras más amplias. Esto sugiere que una proporción significativa de actores no accede directamente a las figuras supervisoras para recibir apoyo en su gestión.

En contraste, la subred más reducida corresponde al cantón de Aguirre. Por su parte, las redes de Liberia, Nicoya y Santa Cruz presentan estructuras similares, caracterizadas por un núcleo central definido en torno a la figura de la persona supervisora, acompañado de varios grupos periféricos más pequeños. En el caso de Santa Cruz, se observa un grado de desconexión ligeramente mayor, al registrar el mayor número de actores aislados (cinco).

Figura 8
Sub-redes según su Dirección Regional



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

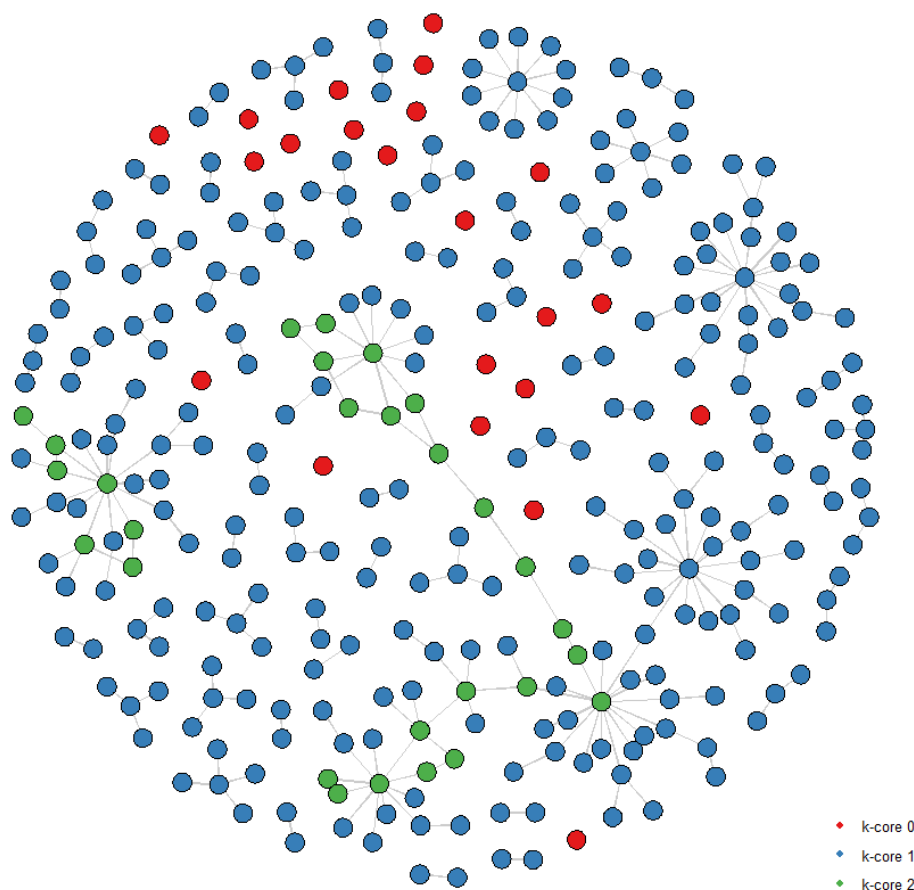
El centro u “Core” de la red

Para identificar los actores que brindan más conexión en la red se usó el **k-core** análisis. Este consiste en clasificar a los actores según el patrón de sus relaciones y su grado de centralidad (Seidman, 1983).

Por ejemplo, aquellos que no se interconectan con nadie en su gestión educativa tienen un k -core = 0. Aquellos que se vinculan únicamente con uno o dos actores, pero su estructura es centrada alrededor de un actor, esto es un proxy de que la información depende únicamente del centro de información, estos tienen k -core = 1. En contraste, los actores que forman parte de estructuras con al menos dos vecinos, pero la información circula en grupos no centrados en un solo actor, y forman grupos cerrados con triangulaciones donde fluye la información, estos tienen k -core = 2. Aquellos con k -core 2 tendrían acceso no solo a más fuentes de información, sino que también más *back ups* en caso de que se rompa la relación con una fuente.

Los resultados muestran que solo 28 de los 320 actores analizados (8,75%) presentan un k -core = 2, lo que los coloca en una posición relativamente más robusta para la gestión educativa en comparación con el resto. Estos actores pertenecen principalmente a las Direcciones Regionales de Limón y Aguirre. El resto de los participantes o bien no tienen conexiones (k -core = 0) o dependen de relaciones altamente centralizadas (k -core = 1), lo que los deja en una situación de mayor vulnerabilidad si llegaran a perder ese vínculo clave.

Figura 9
Identificación de k-cores en la red



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Diferencias entre circuitos escolares

En la figura 10 se observa la configuración de las redes entre los circuitos escolares. Tal como se aprecia, el circuito 02 de la DRE de Limón 02 ocupa una posición central, con interconexiones al circuito 03 de Santa Cruz y, a través de otras dependencias del MEP, con los circuitos 09 de Limón y 05 de Aguirre. Esta configuración evidencia el amplio acceso a información que poseen los actores dentro del circuito 02 de Limón, tanto por la cantidad como por la diversidad de sus vínculos.

Asimismo, se identifican dos circuitos con estructuras internas relativamente grandes pero desconectadas de otros circuitos, lo que limita su acceso a información diversa y reduce las oportunidades de intercambio interterritorial. Tal es el caso del circuito 01 de Liberia y 06 de

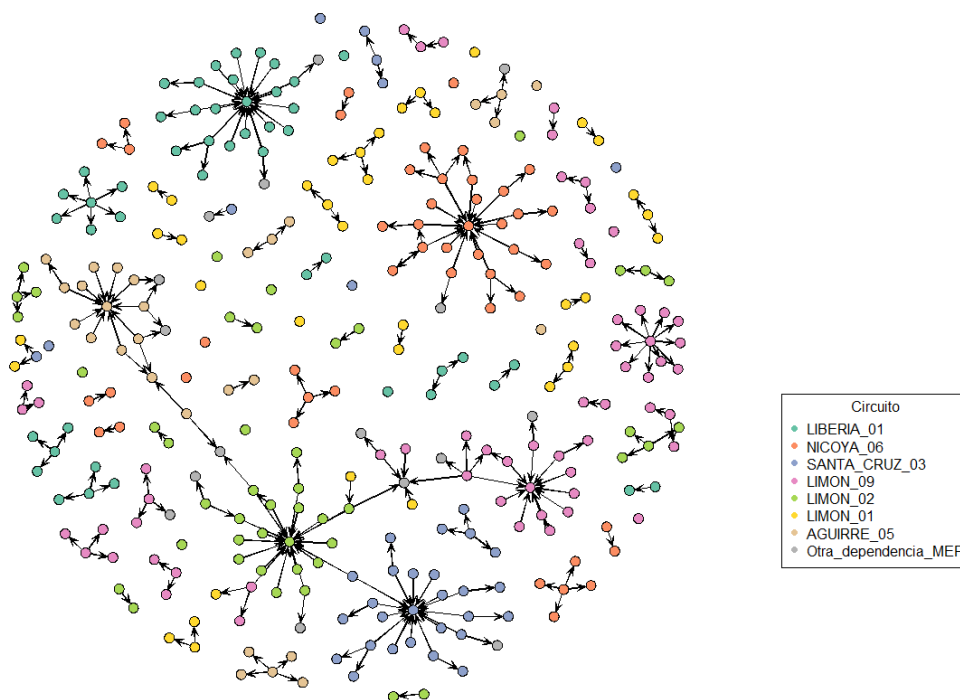
Nicoya 06, cuyos actores interactúan principalmente entre sí, sin establecer vínculos con circuitos de otras regiones.

Por otro lado, se observa que los circuitos Limón 09 y Liberia 01 conforman estructuras en forma de estrella. Este patrón sugiere que, en materia de gestión educativa, las personas actoras buscan información y apoyo directamente en figuras específicas, lo que denota una alta centralización en determinados nodos.

Llama particularmente la atención el caso del circuito Limón 01, que no presenta un nodo central claro, como ocurre en otros circuitos, donde esta función suele estar desempeñada por la persona supervisora. En este caso, los actores mantienen únicamente dos o tres vínculos, sin acceso a una red más amplia de apoyo.

Además, de forma general, la red presenta una cantidad considerable de subgrupos compuestos por dos o tres actores, como se evidenció en el análisis de componentes realizado anteriormente. Este comportamiento restringe el flujo de información y el acceso a recursos de apoyo para la gestión, lo cual, en la práctica, podría limitar sus funciones o tener menos herramientas para la toma de decisiones.

Figura 10
Circuitos escolares



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

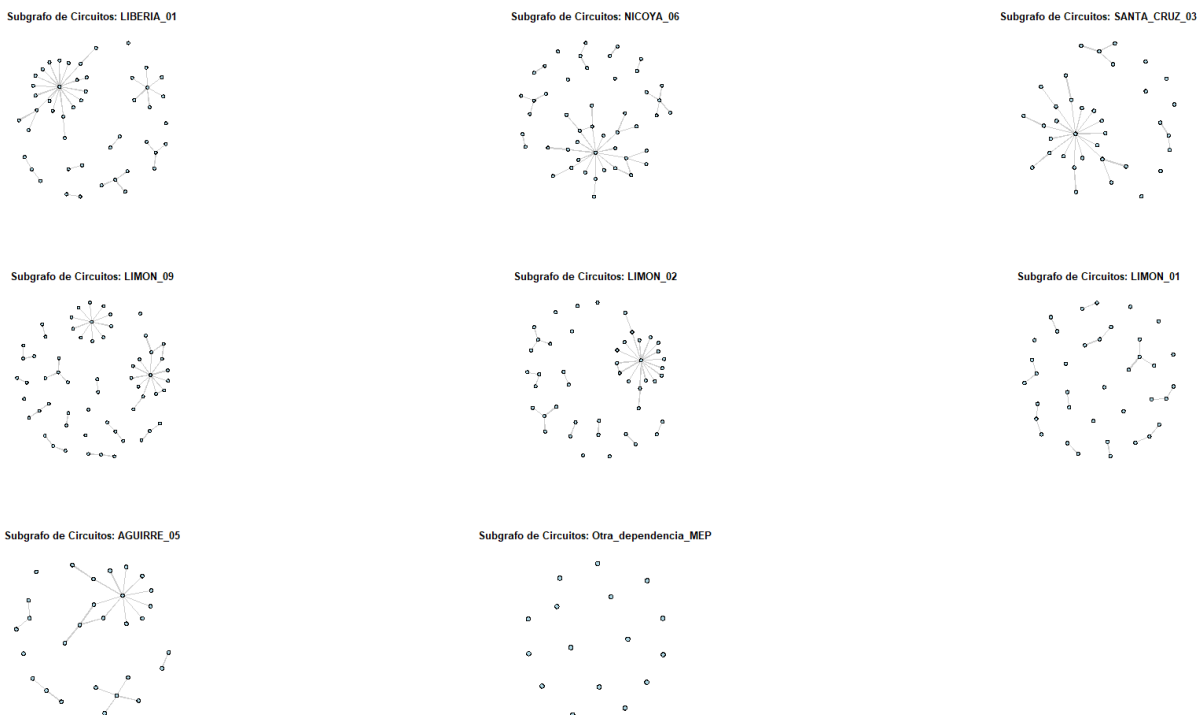
La figura 11 presenta los subgrafos o subredes correspondientes a cada circuito escolar. Al aislar cada circuito de su entorno relacional con otros circuitos —es decir, al considerar únicamente las conexiones internas—, se observa que las estructuras del circuito 01 de Liberia, 06 de Nicoya, 03 de Santa Cruz, 09 de Limón y 02 de Limón presentan configuraciones similares, aunque en menor medida también lo hace el 05 de Aguirre.

Estos circuitos se caracterizan por la presencia de un nodo central claramente definido —generalmente la persona supervisora—, acompañado de uno o dos centros secundarios con menor grado de centralidad, así como de un conjunto de actores periféricos con un máximo de tres conexiones, o incluso completamente aislados. Destaca el caso del circuito 01 de Limón, cuya estructura no reproduce este patrón ya que carece de un nodo central.

Finalmente, se identifican 16 actores pertenecientes a otras dependencias del MEP que desempeñan funciones de apoyo técnico y de puente dentro de la red. Su rol resulta fundamental para dar mayor cohesión, ya que facilitan el flujo de información y la circulación

de recursos, incluso entre circuitos geográficamente distantes, contribuyendo así a una mayor integración de la red global.

Figura 11
Subgrafos de Circuitos escolares



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Ubicación de la relación

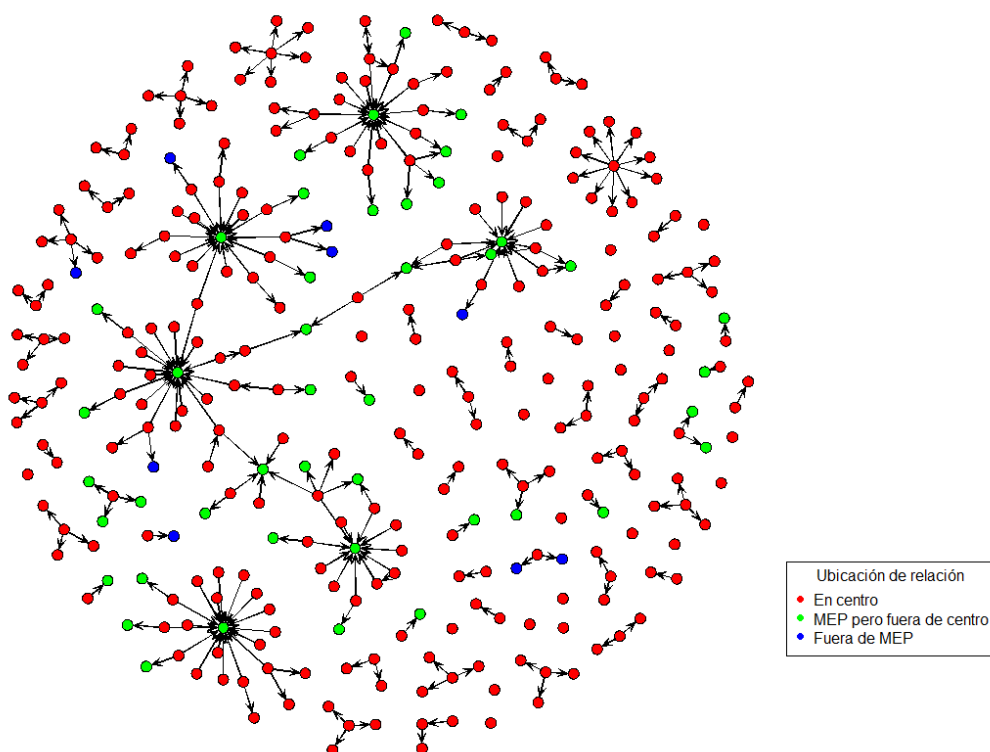
Si se considera el contexto en el que se establecen las relaciones —ya sea dentro o fuera del centro educativo—, se observa que los actores que se encuentran fuera del centro, pero dentro del MEP, tienden a ocupar posiciones centrales en la red. Estos actores no solo concentran conexiones directas con otros nodos, sino que también funcionan como puentes entre distintos centros educativos y actores, cumpliendo un rol clave de apoyo para quienes ejercen funciones de gestión dentro de las instituciones.

En contraste, se identifican varios actores que forman pequeñas “islas”, es decir, estructuras cerradas cuyas relaciones se limitan exclusivamente a otros miembros del mismo centro educativo. Este patrón puede interpretarse de dos maneras: o bien el apoyo que se busca

responde a necesidades muy puntuales y locales, o bien estas personas solo disponen de vínculos internos como fuente de respaldo, lo cual restringe su acceso a otras instancias del MEP.

En cuanto a los actores externos al centro educativo, destaca que solo dos personas directoras los reconocen como su única fuente de apoyo e información. Además, en todos los circuitos escolares analizados, estos actores externos no parecen desempeñar un papel estructuralmente relevante dentro de la red.

Figura 12
Nodos según su ubicación en relación al centro educativo

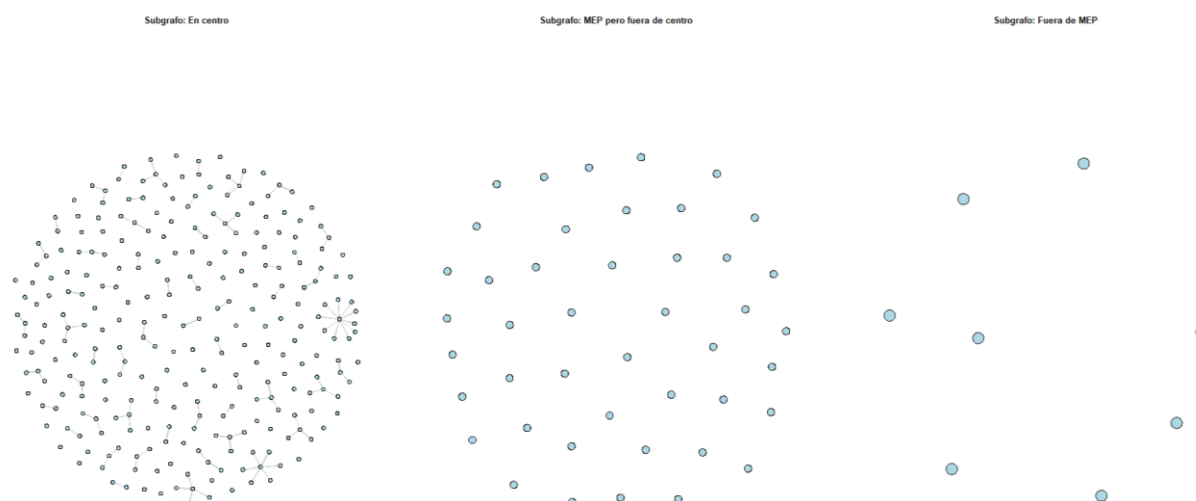


Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Al revisar los subgrafos correspondientes a cada una de las categorías previamente descritas, se identifican 267 actores ubicados dentro del centro educativo, 44 que pertenecen al MEP, pero se encuentran fuera del centro, y 9 actores localizados fuera tanto del centro educativo como del MEP.

partir de la visualización de ambas figuras, puede afirmarse que la mayoría de los actores se sitúan dentro del MEP, particularmente al interior de los centros educativos. No obstante, las fuentes de apoyo e información que desempeñan un papel más estratégico y estructuralmente relevante dentro de la red corresponden, en su mayoría, a actores ubicados fuera del centro educativo, pero dentro del MEP. Estos nodos tienden a ocupar posiciones clave en términos de centralidad e intermediación, facilitando la circulación de información y recursos entre distintos actores y contribuyendo a la articulación del sistema.

Figura 13
Subgrafos de ubicación de los actores



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

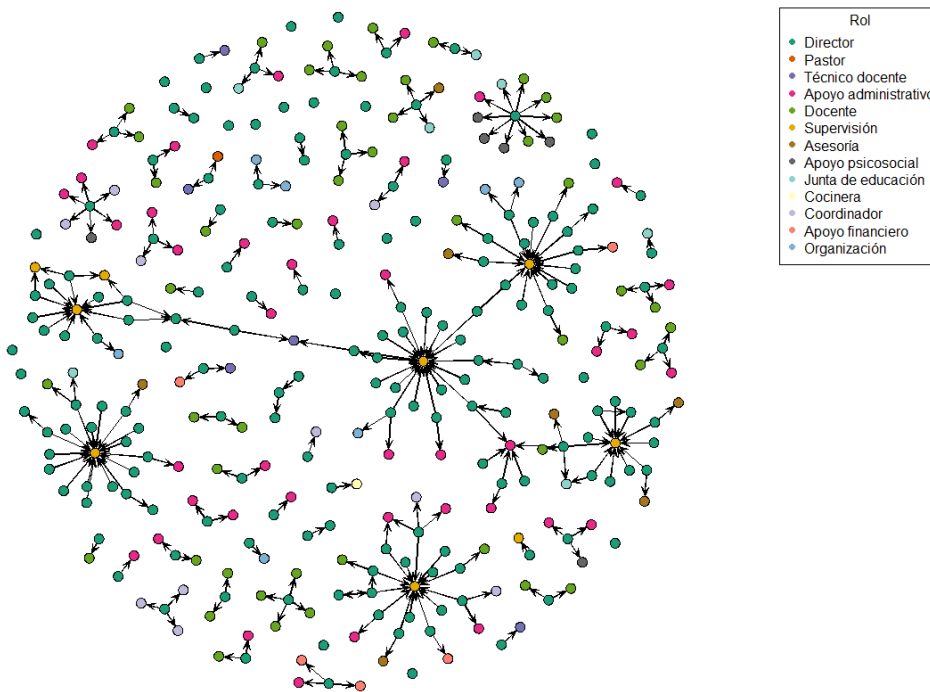
Roles de los actores

Tal como se muestra en la figura 14, los nodos con mayor centralidad en la red corresponden a quienes desempeñan funciones de supervisión. Estos actores concentran un elevado número de conexiones directas, lo que los posiciona como referentes clave en la estructura relacional del sistema.

Por otra parte, los nodos que interconectan distintos subgrupos y actúan como puentes entre circuitos escolares suelen ocupar roles como personal técnico docente o de apoyo administrativo. Su ubicación estratégica en la red les permite facilitar el flujo de información y recursos entre segmentos que, de otro modo, permanecerían aislados.

A nivel de agrupamientos más pequeños, predominan las relaciones entre la persona directora y el personal de apoyo administrativo y docente, lo que sugiere una dinámica de gestión centrada en vínculos inmediatos dentro del centro educativo.

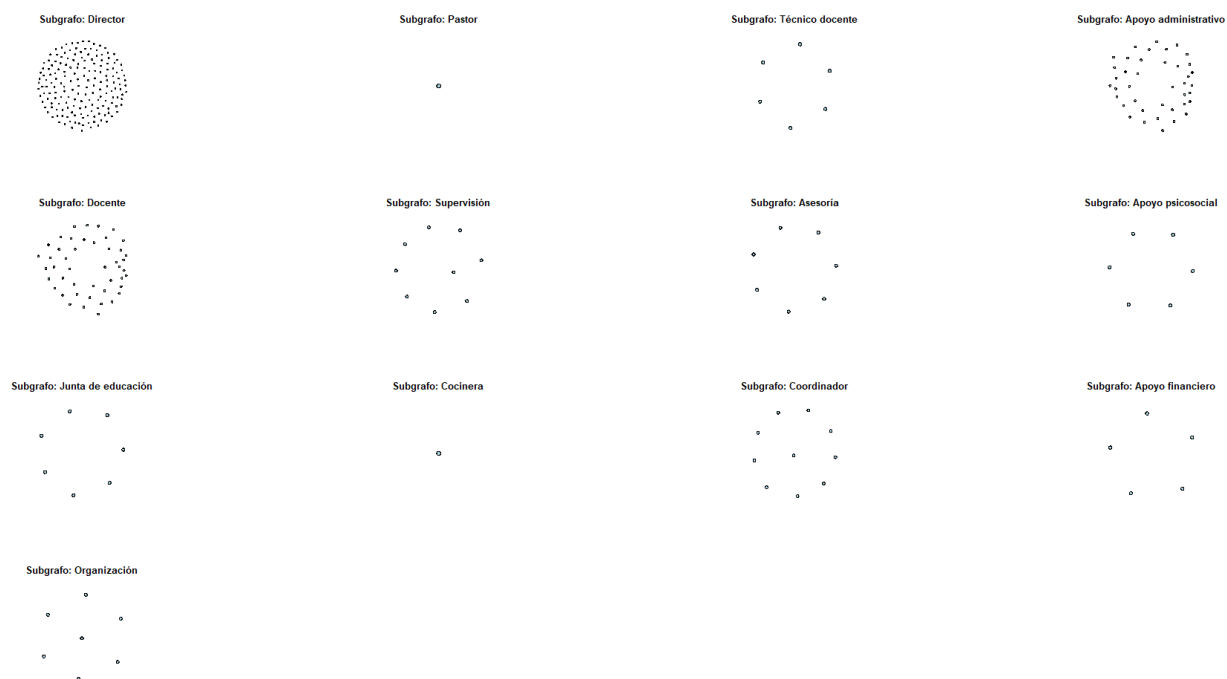
Figura 14
Nodos según su rol en la red educativa



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

La figura 15 muestra la cantidad de roles existentes en la red. Sobresalen 175 personas directoras, 40 de apoyo administrativo, 46 docentes, nueve supervisores, 10 coordinadores, siete asesores, siete representantes de organizaciones y siete juntas de educación. Se observa que las relaciones establecidas con las juntas de educación y con los coordinadores son predominantemente directas y puntuales, y se concentran en vínculos individuales con personas directoras. Sin que estos vínculos formen parte de grupos más amplios de acceso a apoyo de la gestión.

Figura 15
Subgrafos de ubicación del rol de los actores



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

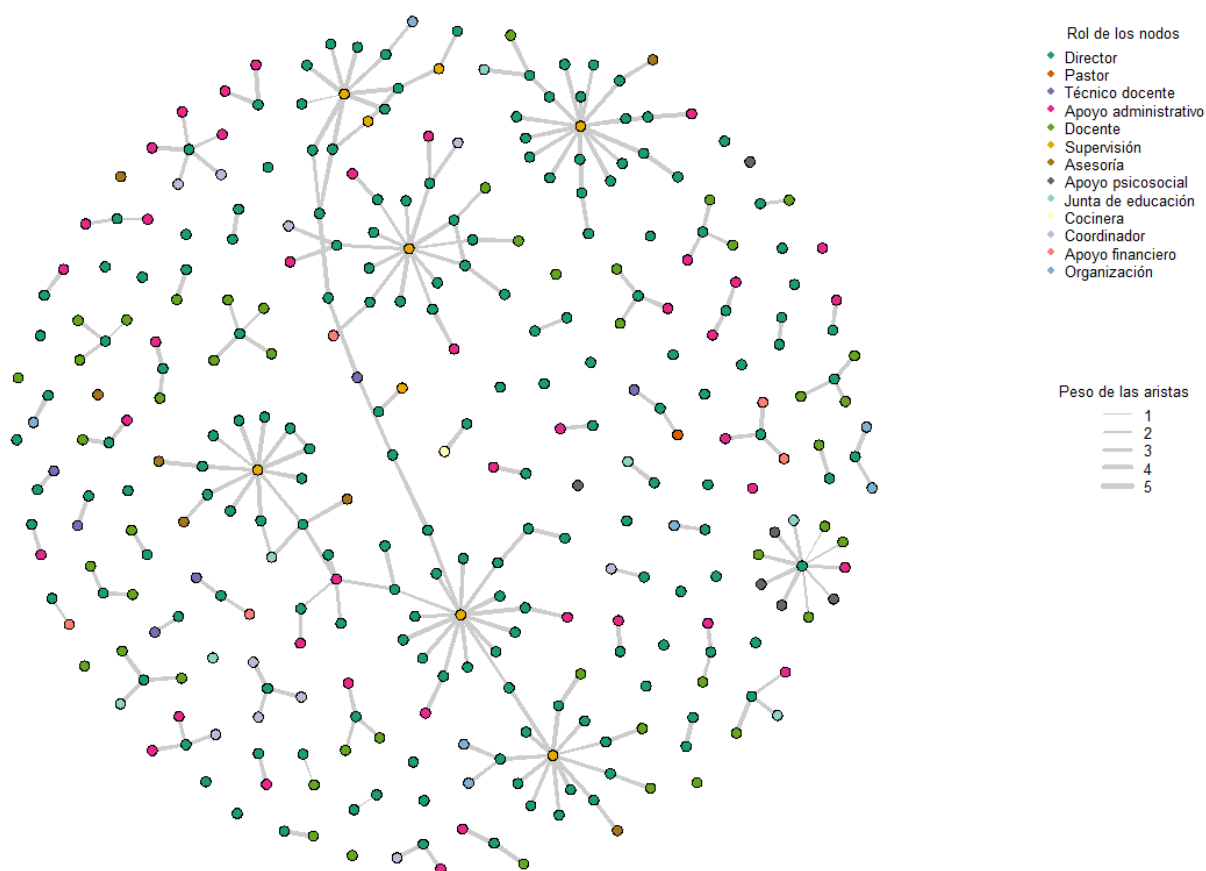
Peso de las relaciones de apoyo a la gestión educativa

Tal como se muestra en la figura 16, las relaciones dentro de la red presentan distintos pesos, reflejando la intensidad percibida de cada vínculo. En términos generales, se observa una tendencia a valorar las relaciones como altamente significativas. De acuerdo con los resultados, utilizando una escala tipo Likert en la que 1 representa el peso más bajo y 5 el más alto, el promedio de valoración de los lazos en la red es de 4,6.

En total, se registraron 191 lazos con valor 5; 39 con valor 4; 14 con valor 3; dos con valor 2; y seis con valor 1. Este patrón sugiere que las personas directoras de centros educativos otorgan un alto nivel de confianza y relevancia al apoyo recibido a través de los otros actores de la red.

Además, no se identifica una distribución sistemática de los lazos de bajo peso en función del tipo de actor, lo que indica que la valoración de las relaciones no está determinada por el rol específico de la contraparte, sino posiblemente por la calidad o la experiencia concreta del vínculo.

Figura 16
Peso de las relaciones de apoyo a la gestión



Fuente: Elaboración con datos de encuesta a directores realizada por Villalobos, 2024.

Colaboración y articulación institucional: percepciones, desafíos y escenarios

Los hallazgos obtenidos a través de los grupos focales muestran que las valoraciones sobre el trabajo articulado son, en general, positivas. Se reconoce su potencial para enfrentar desafíos complejos, especialmente en zonas con mayores niveles de vulnerabilidad. No obstante, la efectividad de la articulación varía según el contexto territorial, la trayectoria previa de colaboración y, de forma clave, el liderazgo local. La dirección de los centros educativos, cuando es activa y legitimada, se convierte en un catalizador de iniciativas articuladas.

Las articulaciones más frecuentes se centraron en la atención de necesidades urgentes relacionadas con infraestructura, problemas psicosociales y situaciones de deserción escolar. En ese marco, las acciones se orientan a resolver problemáticas inmediatas —como conseguir

conectividad, apoyar a estudiantes en riesgo o garantizar condiciones mínimas de funcionamiento— más que a planificar transformaciones estructurales de largo plazo.

Una de las principales tensiones identificadas en los grupos focales fue la relación entre la escuela y las familias. Si bien las personas participantes reconocieron la importancia del involucramiento familiar en los procesos escolares, también señalaron una escasa participación efectiva por parte de los hogares. Esta situación contrasta con modelos históricos en los que el vínculo escuela-familia constituía un pilar fundamental de la acción educativa. Como expresó una persona participante: *“El sistema permite que los padres no apoyen y pasa nada”* (Jacó, actor MEP; como se cita en Leandro, 2025). Esta percepción se vincula con lo que algunos actores denominaron un incipiente “colapso parental”, reflejado en las crecientes dificultades que enfrentan muchas familias para asumir tareas básicas de acompañamiento, cuidado y compromiso con la escolarización de sus hijos e hijas.

Otro hallazgo relevante es el carácter predominantemente vertical de las articulaciones dentro del sector educativo: de las direcciones hacia las supervisiones, y de estas hacia las direcciones regionales. Son escasas las experiencias de colaboración horizontal entre centros. Solo se registró un caso en Limón donde una escuela apoyó a otra ante una situación de emergencia. Por el contrario, las alianzas interinstitucionales e intersectoriales — especialmente con municipalidades, ONG o actores privados— fueron más frecuentes y variadas.

La experiencia de Santa Cruz, reseñada por las personas participantes como “una gran oportunidad”, evidencia tanto el potencial como los límites de estas articulaciones. El impulso inicial se logró gracias a una figura articuladora autónoma con alta legitimidad, lo cual permitió superar barreras entre sectores. Sin embargo, la sostenibilidad del proceso se vio comprometida cuando esta figura desapareció, revelando la fragilidad de las redes cuando dependen de personas específicas y no de estructuras institucionales sólidas (recuadro 1).

Recuadro 1

El Caso Santa Cruz: Una Iniciativa de Articulación Comunitaria en Tiempos de Crisis

El caso Santa Cruz describe una iniciativa comunitaria en Guanacaste, Costa Rica, surgida como respuesta a la profunda crisis generada por la pandemia de COVID-19, especialmente en el sector turístico de la zona. En un primer momento, la propuesta se concibió como el proyecto "Reactivemos la esperanza", orientado a cubrir necesidades básicas con el respaldo de la Cámara de Turismo de Guanacaste. En 2021, la iniciativa evolucionó hacia una propuesta más amplia y ambiciosa: "Conectemos la Esperanza" (CLE), impulsada por Desarrollo Humano Estratégico (DHE) y la Unión Costarricense de Cámaras y Asociaciones del Sector Empresarial Privado (UCCAEP). Este nuevo esfuerzo se consolidó como un trabajo en red que articuló actores del sector público, privado y de la sociedad civil.

La propuesta se construyó desde una lógica “de abajo hacia arriba”, en la cual el alcalde local asumió un rol central para gestionar ante instancias nacionales como SUTEL, FONATEL, MICCIT e ICE. La estrategia tuvo como pilares la confianza y el trabajo colaborativo entre diversos sectores e instituciones, con la conectividad como un resultado inmediato y el desarrollo del talento humano como una meta de más largo plazo. Este último se priorizó mediante la enseñanza del inglés, en alianza con la empresa EduTech, y la intervención comenzó en tres colegios de la zona. Los tres objetivos centrales de la iniciativa fueron mejorar la conectividad, desarrollar el talento humano local y abordar temas de seguridad ciudadana.

El proceso, que se extendió por aproximadamente dos años, enfrentó múltiples desafíos. A nivel político, hubo una alta conflictividad y escasa colaboración de entidades estatales nacionales, lo cual dificultó la coordinación para la provisión de bienes y servicios. La burocracia estatal se constituyó como una barrera estructural, y los avances se lograron únicamente por medio de presión comunitaria y esfuerzos persistentes. En términos de infraestructura comunitaria, persistieron problemas de conectividad en los hogares de los estudiantes, así como dificultades de acceso vial y a servicios básicos, lo que limitó el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas fuera del entorno escolar. Desde el contexto del MEP, se evidenció resistencia por parte de docentes y estudiantes para participar en la iniciativa y utilizar plataformas tecnológicas, en un clima marcado por el desgaste emocional y laboral generado por la pandemia. Sostener el proceso implicó una carga adicional para el personal docente.

A pesar de estas dificultades, la valoración de la experiencia fue positiva. Se consideró una gran oportunidad, ya que permitió la adquisición de recursos como pantallas, celulares e infraestructura de

conectividad, así como el acceso a servicios como atención psicológica y herramientas tecnológicas. Además, se fortalecieron las relaciones interpersonales y se amplió la red de contactos entre instituciones y actores, generando vínculos de confianza que algunos describieron como la creación de una “familia”. Un elemento clave para el éxito inicial fue la presencia de una figura articuladora dotada de habilidades interpersonales, compromiso, conocimiento de la zona y de la institucionalidad costarricense, además de contar con vínculos con jerarcas de alto nivel. Esta figura, ajena a cualquier institución específica, logró facilitar la coordinación intersectorial, superando tensiones existentes entre actores públicos y privados.

Sin embargo, la sostenibilidad de la propuesta se vio comprometida cuando la organización empresarial que financiaba el arranque del proyecto se retiró, afectando significativamente el presupuesto y provocando la desaparición de la figura articuladora. Este hecho puso en evidencia una debilidad estructural: la dependencia excesiva de una única persona sin mecanismos institucionales que aseguraran la continuidad del proceso. La ausencia de espacios sistemáticos de reflexión colectiva, la complejidad de la institucionalidad costarricense y la magnitud de la crisis post-pandemia contribuyeron también a las dificultades para sostener la experiencia.

No obstante, la iniciativa dejó una huella significativa. Para muchos actores involucrados, la experiencia confirmó que la articulación es posible, beneficiosa y productiva, dejando una base de confianza y disposición para futuras intervenciones que busquen atender los problemas de la zona mediante el trabajo conjunto.

Fuente: Elaboración propia con base en Leandro, 2025.

En este contexto, la labor de las personas directoras se describe como un “campo minado de dilemas éticos”, en el que deben equilibrar tareas académicas, gestiones comunitarias, necesidades emocionales y situaciones complejas como el narcotráfico o la violencia intrafamiliar. Estas tensiones desgastan a los equipos y dificultan la sostenibilidad del trabajo colaborativo.

Como señala Leandro (2025) las decisiones sobre si denunciar o no situaciones vinculadas con narcotráfico, la administración ocasional de recursos económicos obtenidos en actividades institucionales o la apertura de espacios de formación docente sin respaldo ministerial son solo algunos ejemplos de esta tensión constante. Según los testimonios recabados, estos desafíos

son frecuentes y también afectan los procesos de articulación, que, como se evidenció, requieren grandes esfuerzos iniciales en términos de tiempo y recursos.

A partir del análisis, se identificaron cuatro escenarios posibles respecto al fenómeno de la colaboración, que no son excluyentes entre sí y pueden coexistir dentro de una misma región: (1) ausencia total de articulaciones, donde las administraciones operan con un alto nivel de hermetismo, haciendo uso de la “autonomía relativa” que les otorga la normativa; (2) articulación enfocada, que refiere a colaboraciones puntuales orientadas a objetivos particulares sin construcción compartida de fines pedagógicos, administrativos o socioeducativos; (3) redes, entendidas como acciones conjuntas orientadas a alcanzar objetivos comunes; y (4) alianzas, formas más estructuradas de colaboración con distintos niveles de profundidad e institucionalización.

Del conjunto de hallazgos se desprende que estos cuatro escenarios pueden coexistir en una misma zona geográfica, reflejando la heterogeneidad de los territorios y la diversidad de prácticas institucionales. Exceptuando el primero, los centros educativos tienden a operar combinando elementos de articulación enfocada, redes y alianzas, según las condiciones y recursos disponibles en cada contexto.

Finalmente, los actores propusieron una amplia gama de estrategias para fortalecer el trabajo colaborativo, organizadas en dimensiones como gestión, gobernanza política, aspectos técnico-políticos, socioeducativos y socioculturales. Estas incluyen desde la descentralización de decisiones y el fortalecimiento del rol articulador, hasta acciones concretas como mantener el perfil de “profe comunitario”, mejorar la comunicación con familias o formar redes territoriales de centros educativos (cuadro 7). Estas propuestas revelan un conocimiento profundo del entorno y una clara voluntad de avanzar hacia formas más sostenibles y transformadoras de articulación territorial.

Cuadro 7

Acciones y sugerencias principales externadas por los actores consultados en los grupos focales con respecto al mejoramiento de la creación de redes de colaboración

Categoría	Acciones
De gestión	<ul style="list-style-type: none">• Descentralizar los procesos.• Contextualizar las normas y directrices.• Definir un rol destinado exclusivamente a la articulación.• Priorizar las acciones a implementar de acuerdo con las necesidades.• Tener escuelas de puertas abiertas• Seleccionar los actores para la alianza a partir de las necesidades planteadas.• Hacer diagnósticos para definir apertura de carreras en esas zonas.• Trabajar con visión de proceso• Que los líderes tengan apertura
De orden político	<ul style="list-style-type: none">• Que las redes queden fuera de los planes políticos.• Las figuras de articulación deben ser solventes moralmente, con credibilidad ante la comunidad.• Recibir atención y escucha por parte de las instancias sin importar el rango de la persona solicitante.• Debatir sobre las aspiraciones del desarrollo local y el papel de la educación• Que el MEP recupere su liderazgo como ente rector en educación.
Socio educativas	<ul style="list-style-type: none">• Motivar (“seducir”) al estudiantado.• Ofrecer más opciones educativas.• Más acceso a opciones educativas postsecundaria.• Que se mantenga el profe comunitario y que sea obligatorio para los CE articular desde ahí.
Técnico-político	<ul style="list-style-type: none">• Involucrar a las jefaturas.• Tener una figura de enlace oficializada y con recursos de forma exclusiva para este rol.• Hacer un portafolio de necesidades de los centros educativos.• Hacer una política regional, no solamente cantonal.• Formar una red de centros educativos por región para dirimir temas

Categoría	Acciones
	<p>de ayudas y plantear agendas conjuntas.</p> <ul style="list-style-type: none">• Le corresponde al MEP, a través de las direcciones regionales, convocar a la formación de colaboraciones para mejorar la educación.• Debe ser el gobierno local el que convoque a la formación de colaboraciones para mejorar la educación.
De orden sociocultural	<ul style="list-style-type: none">• Informar a la gente sobre las leyes relacionadas con las redes de apoyo y los recursos existentes.• Concientizar a los hogares.• Involucrar a las familias.• Ayudar a las familias, a las madres, a las mujeres.• Informar y comunicar

Fuente: Elaboración propia con base en Leandro, 2025.

Conclusiones y recomendaciones

Los hallazgos del estudio evidencian que, a pesar del reconocimiento generalizado del valor de las redes escolares como estrategia de mejora educativa, en Costa Rica u desarrollo enfrenta limitaciones estructurales, normativas e institucionales persistentes. Si bien existe un marco regulatorio que contempla la colaboración entre centros educativos, este no ha derivado en la consolidación de prácticas sostenidas, articuladas y orientadas a la transformación del sistema. El trabajo en red, más que un instrumento de política pública se manifiesta como una práctica espontánea y fragmentada, muchas veces dependiente de liderazgos individuales o de apoyos externos coyunturales.

La experiencia costarricense contrasta con la de otros países, como Chile, donde las redes cuentan con un diseño institucional claro, apoyo técnico continuo y una orientación explícita hacia la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión. En Costa Rica, por el contrario, los circuitos escolares no cuentan aún con las condiciones institucionales mínimas para asumir el rol de articuladores de redes de mejoramiento escolar, lo que reduce el alcance del trabajo colaborativo a acciones puntuales, como ferias, encuentros deportivos o actividades culturales.

No obstante, el estudio también muestra signos alentadores. Las personas directoras participantes, especialmente en circuitos educativos ubicados en contextos de alta vulnerabilidad, valoran el potencial del trabajo en red como espacio de confianza, apoyo mutuo y generación de conocimiento. A pesar de las restricciones de tiempo, recursos y respaldo institucional, estos actores manifiestan una clara disposición a colaborar y a construir iniciativas que trasciendan el quehacer individual de los centros. Esta valoración positiva, sostenida incluso en condiciones adversas, refuerza la viabilidad de una política territorial de mejora educativa.

Desde el punto de vista metodológico, la combinación de encuestas, entrevistas y grupos focales permitió revelar no solo la diversidad de experiencias, sino también las tensiones y disputas en torno a la visión de la educación, el rol del Estado, la participación comunitaria y la pertinencia de las alianzas territoriales. Lejos de mostrar un panorama homogéneo, el estudio revela un entramado complejo de realidades educativas profundamente disímiles lo que obliga a repensar el enfoque de las políticas públicas desde una perspectiva de contexto, equidad territorial y gobernanza multinivel.

Las redes, en tanto espacios de colaboración, sólo pueden consolidarse si se garantiza un marco normativo robusto, actores con capacidad operativa, apoyo sostenido de las estructuras regionales del MEP y mecanismos claros de evaluación y seguimiento. Sin estas condiciones, el riesgo es reproducir esquemas de colaboración simbólicos o meramente administrativos, con escasa incidencia en el quehacer pedagógico o en los aprendizajes del estudiantado.

A partir del análisis realizado y de las voces de los actores territoriales, se plantean las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer el desarrollo de redes de mejoramiento escolar (RME) en Costa Rica:

- **Desarrollar un marco normativo específico para las redes de mejoramiento escolar**

Elaborar una normativa nacional clara que defina la estructura, objetivos, ámbitos de acción, y roles y responsabilidades de los diferentes actores implicados en las redes. Esta normativa

debe tener carácter vinculante y establecer mecanismos de rendición de cuentas, seguimiento y evaluación.

- **Asignar recursos y tiempo para el trabajo colaborativo**

Garantizar condiciones materiales y organizativas que permitan a las personas directoras y otros actores educativos participar activamente en las redes. Esto implica dotar de tiempo institucional, formación continua, apoyo técnico y recursos financieros suficientes.

- **Fortalecer el rol de las Direcciones Regionales y el MEP central**

Las direcciones regionales deben asumir un papel activo en la convocatoria, orientación y acompañamiento técnico de las redes. Asimismo, el MEP central debe proporcionar lineamientos estratégicos claros, recursos y espacios de articulación interinstitucional.

- **Promover la participación de actores diversos y con legitimidad**

Se recomienda ampliar la base de participación de las redes para incluir a Juntas de Educación, gobiernos locales, organizaciones comunitarias, empresas con responsabilidad y actores sociales con trayectoria en el ámbito educativo, asegurando diversidad, inclusión y legitimidad social.

- **Impulsar una cultura organizacional de trabajo en equipo y mejora continua**

Fomentar una lógica de cooperación, aprendizaje mutuo y corresponsabilidad entre los centros educativos del circuito escolar. Esta transformación requiere cambios en la cultura organizacional del sistema educativo y liderazgo pedagógico con visión transformadora.

- **Fortalecer figuras oficiales de articulación con rol exclusivo**

Consolidar perfiles técnicos que funcionen como enlaces territoriales permanentes, con capacidad operativa, legitimidad ante la comunidad y recursos asignados. Estas figuras deben ser institucionalizadas y desvinculadas de ciclos políticos o nombramientos de confianza, para asegurar continuidad y eficacia en el trabajo en red.

- **Fomentar el liderazgo distribuido y la horizontalidad en la toma de decisiones**

Promover espacios en los que todos los actores educativos, incluidos estudiantes y familias, puedan participar en la identificación de problemas, el diseño de soluciones y el seguimiento de las acciones. Esto implica repensar los circuitos escolares como comunidades de aprendizaje y no solo como estructuras administrativas.

- **Reconocer y sistematizar experiencias exitosas**

Continuar la documentación de prácticas innovadoras, como el caso de Santa Cruz de Guanacaste, para visibilizar aprendizajes, generar modelos replicables y alimentar el diseño de políticas basadas en evidencia y en conocimiento situado.

- **Impulsar procesos de diálogo democrático a nivel local y nacional**

La construcción de redes escolares requiere un proceso sostenido de diálogo y deliberación social, tanto a nivel local como nacional, que permita alinear prioridades, articular actores diversos y consolidar transformaciones legítimas y compartidas.

- **Articular las redes con otras políticas y programas educativos**

Integrar las redes de mejoramiento escolar con iniciativas existentes de formación docente, inclusión digital, apoyo socioemocional y desarrollo territorial, de modo que se aprovechen sinergias y se maximice el impacto en los aprendizajes y trayectorias educativas del estudiantado.

El trabajo debe enfocarse en las necesidades y prioridades que surgen en los distintos circuitos escolares, donde el liderazgo de actores como personas supervisoras, directores y líderes comunales resulta esencial para mejorar la participación, la colaboración y el intercambio de conocimiento. Sólo mediante una visión estratégica de las redes escolares, articulada desde los territorios y respaldada por el Estado, podrá el país avanzar hacia una educación más justa, colaborativa y de calidad que beneficie a las personas estudiantes.

Bibliografía

- Ahumada-Figueroa, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia. Informe Técnico No. 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile.
- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos? LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., Ortega, D., Zamorano, F., y Zepeda, S. (2018). Evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación (RME). Informe Técnico No 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile.
- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa.
- Ahumada, L., Améstica, J.M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica No 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.
- Beirute, T. (2021). Perfiles de las personas directoras de centros de educativos en el MEP y alcances en materia de liderazgo pedagógico. Ponencia preparada para el Octavo Informe del Estado de la Educación. San José: PEN
- Bolaños, O. et al. (2021). Perfiles de directores de centros de educativos en el MEP y alcances en materia de liderazgo pedagógico. Ponencia preparada para el Octavo Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.
- Brouwer, J. (2017). *Connecting, interacting and supporting: Social capital, peer network and cognitive perspectives on small group teaching*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Csardi G, y Nepusz T (2006). *The igraph software package for complex network research*. *InterJournal, Complex Systems*, 1695. <https://igraph.org>.

- Csárdi G, Nepusz T, Traag V, Horvát S, Zanini F, Noom D, y Müller K (2024). *igraph: Network Analysis and Visualization in R*. doi:10.5281/zenodo.7682609, R package version 2.1.2, <https://CRAN.R-project.org/package=igraph>.
- Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa (MINEDUC).(2017). Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar. Chile, Valparaíso.
- Consejo Superior de Educación (CSE) (2017) La persona: centro del proceso educativo y sujeto transformador de la sociedad. República de Costa Rica.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*.
- Daly, A., Finnigan, K., y Leal, C. (2023). The Churning of Organizational Learning: A Case Study of District and School Leaders Using Social Network Analysis. Estados Unidos.
- Decreto 32609-MEP. Regulación General para la Realización de celebraciones Patrias (actos cívicos y desfiles) de los Centros Educativos Públicos del Ministerio de Educación Pública. 12 de setiembre, 2005.
- Decreto Ejecutivo N°43916. Reglamento a la Ley N° 10096. Ley de desarrollo Regional de Costa Rica. 6 de octubre de 2022.
- Decreto Ejecutivo 36779. Crea el Programa Nacional de Convivencia en Centros Educativos (Programa Convivir) 19 de setiembre de 2011
- Decreto Ejecutivo N° 32886-S-C-MEP-MTSS-MP-G. Creación de la Red de Actividad Física y Salud (RECAFIS). 2005.
- Decreto ejecutivo N° 36004. Reglamento a la Ley General de Transferencia de Competencias del Poder Ejecutivo a las Municipalidades. 5 de mayo de 2010
- Decreto Ejecutivo N° 40881. Oficializa la Normativa Nacional para la Articulación Interinstitucional en el Abordaje Integral del Comportamiento Suicida. 15 de enero de 2018.
- Decreto Ejecutivo. N° 40862 – MEP. Reglamento de evaluación de los aprendizajes. 12 enero del 2018.
- Decreto N°35876-S. Lineamiento para el Sector Social y Lucha Contra la Pobreza: Implementación de los subsistemas locales de Protección a la Niñez y la Adolescencia en las Once Comunidades Prioritarias. 11 de noviembre de 2009.

Decreto N° 38249-MEP. Reglamento General de Juntas de Educación y Juntas Administrativas.
13 de febrero de 2003.

Departamento de Supervisión Educativa. (2021). Orientaciones para la elaboración del
Programa Regional de Supervisión. Ministerio de Educación Pública.

Departamento de Supervisión Educativa. (2024). Lineamientos para la elaboración del
Programa Regional de Supervisión. Ministerio de Educación Pública.

Díaz-Gibson, J., Cívís Zaragoza, M., Longás Mayayo, J., y Murat, A. (2010). El estudio de las
organizaciones de redes educativas en el Ayuntamiento de barcelona: El barrio de Nou
Barris.

Díaz -Gibson, J., & Cívís, M. (2011). Redes Socioeducativas promotoras de Capital Social en la
comunidad: Un marco teórico de referencia. Cultura y Educación. Fundación Infancia y
Aprendizaje.

Díaz-Gibson, J., Cívís-Zaragoza, M. & Guàrdia-Olmos, O. (2014). Strengthening education
through collaborative networks: leading the cultural change.

Dirección de Gestión y Desarrollo Regional. 2023. Ficha Escuelas Modelo.

Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad. (2023). Modelo de Gestión de la Calidad Total
del SNECE. DM-DVM-AC-DGEC-0923-2023

Dirección de Vida Estudiantil. (2024). Lineamientos: Programa nacional de convivencia para la
coordinación con equipos regionales y circuitales hacia centros educativos 2024.

Dirección de Vida Estudiantil. (2024). Reglamento para la organización y ejecución del Festival
Estudiantil de las Artes 2024.

Dirección Nacional de Servicio Civil (DGSC) (2018). Manual Descriptivo de Clases Docentes.
San José, Costa Rica. DVM-AC-DVE-02-0067-2024. 6 de febrero de 2024.

Earl, L. M. y Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the
terrain. *School Leadership & Management*.

Freeman L. (1978) Centrality in Social Networks Conceptual Clarification. *Social Networks*, 1:3,
215-239. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(78\)90021-7](https://doi.org/10.1016/0378-8733(78)90021-7).

- González, A., Pino-Yancovic, M., y Ahumada-Figueroa, L. (2017). Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile. Nota Técnica N°2-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.
- González, A., Améstica, J. M. y Allendes, P. (2018). Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017: Lecciones y desafíos para promover colaboración y aprendizaje en redes escolares. Nota Técnica No 10. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Valparaíso, Chile.
- Grunspan D., Wiggins B and Goodreau S. (2017) Understanding Classrooms through Social Network Analysis: A Primer for Social Network Analysis in Education Research. *CBE-Life Sciences Education*, 2014, 13: 167-178. <https://doi.org/10.1187/cbe.13-08-016>
- Handcock M., Hunter, D., Butts, C., Goodreau, S., y Morris, M. (2003). *statnet: Software tools for the Statistical Modeling of Network Data*. URL: <http://statnetproject.org>
- Hernández, E., y Navarro, M. J. (2018=). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*.
- Hennig M., Brandes U., Pfeffer, J. (2012). *Studying Social Networks: A Guide to Empirical Research*, Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Lima, Y., Hernández, V., Torres, M., y Martínez, C. (2021). Preparación a los directores de centros educativos para el trabajo en red y el desarrollo local. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. Cuba.
- Liu, W., Sidhu, A., Beacom, A. And Valente, T. (2017). Social Network Theory. In Patrick Rössler (Editor-in-Chief), Cynthia A. Hoffner, and Liesbet van Zoonen (Associate Editors). *The International Encyclopedia of Media Effects*. 7 John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781118783764.wbieme0092
- Leandro, V. (2025). *Redes colaborativas para el mejoramiento educativo en circuitos escolares con condiciones de alta vulnerabilidad social ubicadas en distintas regiones educativas*. Contribución especial realizada para el Décimo Informe Estado de la Educación. Conare, PEN. López, A., Ordóñez R., Hernández, E., y Navarro, M. 2013. Funcionamiento de las redes educativas de centros escolares: Desarrollo de un trabajo colaborativo. Universidad de Sevilla.

- López, J., Perera, V., Bejarano, E., Pozo, M., y Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo: Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias.
- MEP (2018) Modelo de supervisión funcional, estructural y participativo. Un modelo integral, pertinente y coherente con la educación costarricense. Dirección de Gestión y Desarrollo Regional: Departamento de Supervisión Educativa. San José: Ministerio de Educación Pública.
- MEP-ICODER. (2023). Normativa 2023. Juegos Deportivos Estudiantiles.
- MEP. (2015). Manual de supervisión de centros educativos. Dirección de Planificación Institucional y Dirección de Gestión y Desarrollo Regional
- MEP. (2017). Manual para la prevención y atención de conflictos en las instituciones educativas pública
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar. Informe Final. 24 de abril de 2017.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Pino-Yancovic, M., Ahumada, L. y González, A. (2017). Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación 2016. Reporte No1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile.
- Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora., C., Gonzalez., A. y Ahumada., L. (2019). Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile.
- Prenger, R., Poortman, C. L. y Handalzalts, A. (2019). The effects of networked professional learning communities. *Journal of Teacher Education*.
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2021). Octavo Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.
- Programa Estado de la Nación (PEN). (2023). Noveno Informe Estado de la Educación. San José, Costa Rica.

República de Costa Rica. Ley N° 8688. Creación del Sistema Nacional para la Atención y Prevención de la Violencia contra las Mujeres y la Violencia Intrafamiliar. 4 de diciembre de 2008.

R Core Team. (2017). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.

Rincón-Gallardo, S. & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education, *Journal of Professional Capital and Community*.

Shoho, A. R., & Barnett, B. G. (2010). The Realities of New Principals: Challenges, Joys, and Sorrows. *Journal of School Leadership*, 20(5), 561–596.

<https://doi.org/10.1177/105268461002000503>

UPRE. (2024). Lineamientos para el abordaje de la exclusión, permanencia y reincorporación educativa.

Umekubo, L., Chrispeels, J., y Daly, A. (2013). Estrechos lazos en un distrito descentralizado: estudio de caso de un distrito que mejora. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Universidad de California, San Diego, Estados Unidos.

Vargas, E. y González, S. (2021). Planes de formación de las carreras de administración educativa y su correspondencia con las necesidades del Ministerio de Educación Pública en materia de liderazgo pedagógico en los centros educativos. Ponencia preparada para el Octavo Informe del Estado de la Educación. San José: PEN.

Wells, T., Chimka, M., y Kaur S. (2021). Rural Principal Perspectives of Leadership Development Needs. *The Rural Educator*. Estados Unidos.

West, M. (2010). School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. *School Effectiveness and School Improvement*.

Entrevistas

Flores, Andy. Ex supervisor de circuito del Ministerio de Educación Pública. 8 de julio de 2024.

Ugalde, Yorle. Directora de la Escuela Dr. Luis Shapiro. 18 de julio de 2024.

Protocolos:

Pautas generales para protocolos de actuación en situaciones de violencia y riesgo en los centros educativos.

Protocolo de actuación en situaciones de Bullying.

Protocolo de actuación en situaciones de discriminación racial y xenofobia.

Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y uso de armas.

Protocolo de atención de bullying contra población LGTB inserta en los centros educativos.

Protocolo de actuación en situaciones de hallazgo, tenencia y consumo y tráfico de drogas.

Protocolo de actuación en situaciones de violencia física, psicológica, sexual, acoso y hostigamiento sexual.

Protocolo de atención a la población estudiantil que presenta lesiones autoinfligidas y/o riesgo por tentativa de suicidio.

Atención de embarazo y maternidad en personas menores de edad insertas en el sistema educativo.

Protocolo de actuación institucional para la restitución de derechos y acceso al sistema educativo costarricense de las personas víctimas de sobrevivientes del delito de trata de personas y sus dependientes.

Anexos

Anexo 1

Distritos en condición de vulnerabilidad obtenidos a través del análisis de conglomerados según indicadores seleccionados

Cantón	Distrito	Código de distrito
San José	Uruca	10107
Goicoechea	Purra	10807
Turrubares	San Juan de Mata	11603
Valverde Vega	Toro Amarillo	21203
Liberia	Mayorga	50103
Nicoya	Sámara	50205
Nicoya	Nosara	50206
Santa Cruz	Tempate	50304
Santa Cruz	Tamarindo	50309
La Cruz	La Cruz	51001
Puntarenas	Barranca	60108
Puntarenas	Chacarita	60112
Buenos Aires	Brunka	60309
Corredores	Canoas	61003
Garabito	Jacó	61101
Limón	Limón	70101
Limón	Río Blanco	70103
Limón	Matama	70104
Siquirres	Pacuarito	70302
Matina	Matina	70501
Matina	Batán	70502
Matina	Carrandi	70503
Guácimo	Río Jiménez	70604

Fuente: Elaboración propia con datos del MEP, PCD.

Anexo 2

Ítems del cuestionario asociados a la dimensión de Capital Social

Ítem	Enunciado	Variable/Indicador
CS01	El conocimiento generado en mi circuito escolar lo utilizo en mi establecimiento educativo	Utilidad del conocimiento (Generación de conocimiento)
CS02	En mi circuito escolar hemos generado nuevo conocimiento a partir de la búsqueda de soluciones a problemas comunes	Utilidad del conocimiento (Generación de conocimiento)
CS03	El trabajo de mi circuito escolar facilita oportunidades de desarrollo y aprendizaje profesional para sus miembros	Utilidad del conocimiento (Generación de conocimiento)
CS04	Las demás personas directoras ponen a disposición del circuito escolar sus prácticas, para así alcanzar mejoras educativas	Nivel de colaboración (Innovación colaborativa)
CS05	Las ideas que surgen de mi circuito escolar han sido implementadas como acciones o proyectos en mi establecimiento educativo	Nivel de colaboración (Innovación colaborativa)
CS06	El trabajo de mi circuito escolar me ayuda a encontrar soluciones a problemas que enfrento en mi establecimiento	Nivel de colaboración (Innovación colaborativa)
CS07	En mi circuito escolar, siento la confianza para expresar libremente mis percepciones y desacuerdos	Grado de apoyo recibido (Confianza)
CS08	Mi interés por participar en las actividades del circuito escolar ha aumentado desde la primera reunión hasta el momento actual	Grado de apoyo recibido (Confianza)
CS09	En mi circuito escolar hemos acordado formas para resolver nuestras diferencias de opinión y/o conflictos	Grado de apoyo recibido (Confianza)
CS10	En mi circuito escolar existe confianza entre sus miembros	Grado de apoyo recibido (Confianza)

*Redes escolares como estrategia de apoyo al mejoramiento educativo:
Un estudio de circuitos escolares en condición de vulnerabilidad*

Ítem	Enunciado	Variable/Indicador
CS11	Los temas abordados en mi circuito escolar son pertinentes para el contexto escolar en que me desenvuelvo	Nivel de implementación de temas en la práctica (Compromiso con la educación)
CS12	La acción del circuito escolar se organiza prioritariamente para abordar las necesidades educativas de los estudiantes	Nivel de implementación de temas en la práctica (Compromiso con la educación)
CS13	Los miembros de mi circuito escolar comprenden que el trabajo que allí se desarrolla es fundamental para mejorar la gestión educativa	Nivel de implementación de temas en la práctica (Compromiso con la educación)

Fuente: Ahumada et al., 2018 y Ahumada et al., 2019.