



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota Técnica N°8 - 2017

**Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo
Sistémico y Aprendizaje en Red:
¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación?**

Mauricio Pino-Yancovic, Álvaro González, Luis Ahumada y María Fernanda Del Pozo
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACION CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red: ¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación?

Mauricio Pino-Yancovic, Álvaro González, Luis Ahumada y María Fernanda Del Pozo
Noviembre, 2017.

Para citar este documento:

Pino-Yancovic, M., González, A., Ahumada, L., & Del Pozo, M. (2017). Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red: ¿Qué consideran valioso y útil a un año de finalizada la formación?. Nota Técnica N°8-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

Introducción	4
Formación de líderes sistémicos por LIDERES EDUCATIVOS	5
Currículo y modelo formativo del diplomado	6
Estrategia de seguimiento a egresados	7
Resultados	8
Conclusiones	11



Introducción

Una importante crítica a los programas de desarrollo profesional en liderazgo o gestión escolar, es el escaso o nulo seguimiento de la apropiación de los conocimientos y habilidades adquiridos en los procesos formativos, así como su transferibilidad a las comunidades educativas (Donoso, Benavides, Cancino & Castro, 2012). La evaluación es clave en cualquier programa de formación, pero es una debilidad particularmente relevante en el caso de los directivos escolares en Chile. En comparación con otros países de Latinoamérica, los directivos chilenos tienen bastante formación voluntaria en servicio, de hecho, una gran cantidad tienen grados de magíster y doctorado (Muñoz, et al, 2017). Sin embargo, esta formación no siempre está vinculada a su desempeño o rol como líderes escolares, reflejando una desarticulación con su desarrollo profesional (Weinstein & Hernández Vejar, 2014).

Cuando pensamos en evaluar un programa de desarrollo profesional para líderes escolares, resulta fundamental recolectar información tanto de las acciones realizadas en diferentes instancias del ejercicio profesional de los directivos, como de los efectos que éstas tienen en los participantes. Contar con esta información posibilita introducir cambios y ajustes a las propuestas formativas, a fin de mejorar su efectividad para fortalecer su desempeño laboral (Bryk, Gomez, Grunow & Lemahieu, 2015). Asimismo, desde una perspectiva de mejoramiento sistémico (González, Pino-Yancovic & Ahumada-Figueroa, 2017), la formación de líderes escolares debe apuntar a desarrollar capacidades profesionales que se desplieguen en servicio del territorio donde se insertan, y no sólo al interior de sus escuelas o liceos. En este contexto, los centros de liderazgo, las instituciones ministeriales, las universidades y todos aquellos que tienen un rol en la formación de los directivos en Chile debemos asumir una co-responsabilidad en los efectos de los programas de desarrollo profesional, y con ello del desempeño de los directivos escolares.

Atendiendo a la problemática de conocer los efectos esperados e inesperados que tienen los programas de formación para directivos escolares, LIDERES EDUCATIVOS ha desarrollado un proceso de seguimiento a la primera cohorte del diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, impartido el año 2016. El seguimiento de los egresados del programa de formación que a continuación presentamos, da cuenta del valor, la utilidad y de posibles mejoras al programa desde la perspectiva de sus participantes. Estimamos que esta información puede ser útil para realizar cambios en el modelo formativo que estamos desarrollando y así mejorar su calidad para futuras versiones. A su vez, puede ser considerado como un insumo para otros programas de formación, de modo que eviten problemáticas que aquí ya han sido detectadas.

Formación de líderes sistémicos por LIDERES EDUCATIVOS

Existen distintas definiciones de liderazgo sistémico y prácticas de liderazgo sistémico, sin embargo, todas enfatizan las acciones de los directivos para promover la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes de su territorio (Boylan, 2016; Close, 2016; Hopkins & Higham, 2007; Moolenaar & Slegers, 2015; Schley & Schratz, 2011; Spillane & Hopkins, 2013). Estas acciones se enmarcan en la creación de espacios de colaboración, como comunidades de aprendizaje y redes entre establecimientos educativos. En LIDERES EDUCATIVOS, conceptualizamos el liderazgo sistémico como:

Una práctica innovadora de líderes escolares que buscan facilitar el aprendizaje en redes de establecimientos, así como intensificar la vinculación y coherencia entre diferentes niveles del sistema escolar. El liderazgo sistémico es una capacidad clave para sostener y fortalecer la colaboración como una estrategia de cambio y mejora educativa. (Ahumada-Figueroa, González, Pino y Galdames, 2016, p.13).

El liderazgo sistémico es fundamental para transitar desde el mejoramiento como un problema de establecimientos aislados hacia un mejoramiento sistémico, que implica promover una cultura de la colaboración entre diversos agentes escolares. La literatura señala que los directivos requieren de una formación especializada que les permita desarrollar capacidades para activar, desarrollar y mantener redes a través de estrategias de acompañamiento (Ahumada, González y Pino, 2016; Hadfield & Chapman, 2009; Chapman, Lindsay, Muijs, Harris, Arweck & Goodall, 2010; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall, & Lowden, 2016).

Tomando esto en consideración, el diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red que imparte LIDERES EDUCATIVOS fue diseñado para fortalecer las capacidades de los líderes escolares que participan en las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), promovidas por el Ministerio de Educación desde el año 2015. Las RME se proyectan como instancias de colaboración e intercambio entre Directores/as y Jefes/as de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) de establecimientos de una misma comuna o territorio, con la participación de una dupla de supervisores ministeriales y de un representante del sostenedor. En un plazo de cuatro años, entre 2016 y 2019, nuestro centro tiene la tarea de formar 230 directivos escolares como líderes sistémicos, por lo que la evaluación de cada cohorte resulta un insumo fundamental para mejorar el currículo y modelo formativo del diplomado.

Currículo y modelo formativo del diplomado

El currículo fue diseñado en base a una revisión de la literatura y experiencias de sistemas escolares internacionales que han promovido estrategias o políticas de desarrollo de capacidades de liderazgo sistémico (Ahumada-Figueroa, Pino, González & Galdames, 2016). Asimismo, para el modelo formativo, se consideró la literatura nacional e internacional sobre el desarrollo profesional de líderes escolares (Bush, 2009; Muñoz & Marfán, 2011) y se adaptó el modelo de aprendizaje experiencial

(Kolb & Kolb, 2009). Así, el diplomado se orientó a desarrollar capacidades para facilitar el aprendizaje entre establecimientos a través de cuatro módulos de formación, cada uno con su meta de aprendizaje y conceptos clave (ver Tabla 1).

Objetivo	Desarrollar capacidades de liderazgo sistémico para facilitar el aprendizaje entre escuelas y liceos a través de redes escolares.			
Módulos	Módulo 1: Nuevos líderes para un nuevo sistema	Módulo 2: Redes y acompañamiento	Módulo 3: Prácticas de liderazgo sistémico	Módulo 4: Movilizando innovación en redes escolares
Metas de aprendizaje	Los líderes sistémicos interpretan el actual contexto de transformaciones del sistema escolar chileno, y adecúan sus prácticas en coherencia con los marcos de actuación y de política educativa sobre liderazgo y mejora escolar.	Los líderes sistémicos aplican estrategias de acompañamiento en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando conocimientos asociados al funcionamiento de redes escolares.	Los líderes sistémicos fortalecen comunidades de aprendizaje en sus establecimientos y en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando prácticas de liderazgo sistémico.	Los líderes sistémicos aplican herramientas de indagación colaborativa y generación de conocimiento compartido, para facilitar innovación entre escuelas y liceos en redes de mejoramiento escolar.
Conceptos clave	Pensamiento sistémico. Colaboración.	Capital social. Organización de la red.	Liderazgo distribuido. Trabajo en equipo. Aprendizaje organizacional.	Innovación y mejora. Indagación colaborativa.

Tabla 1. Currículo del diplomado en liderazgo sistémico y aprendizaje en red

El diplomado se implementó en modalidad b-learning, que consistió de ocho sesiones presenciales (74 horas pedagógicas), complementadas con actividades no presenciales en un Aula Virtual (36 horas pedagógicas) durante cinco meses, entre agosto y diciembre de 2016. Las instancias presenciales fueron lideradas por un relator y un facilitador, dando preferencia a la problematización de las experiencias y desarrollo conceptual con los participantes a través de presentaciones, análisis de casos y trabajos grupales. En las instancias no presenciales se desarrollaron actividades de auto-aprendizaje, lo que involucró la revisión de videos, lecturas de artículos académicos, y actividades grupales asincrónicas (foros, votaciones).

En cada módulo, los participantes debían aplicar lo trabajado en sus redes escolares o establecimientos a través de tareas auténticas (Ahumada, 2005; Hmelo-Silver, Duncan & Chinn, 2007; Monereo, 2003). Las tareas fueron desarrolladas como un método de evaluación formativa, que contempló el uso de rúbricas con niveles de desempeño definidas de acuerdo a cada meta de aprendizaje, con el fin de retroalimentar a los participantes. Para la evaluación final y aprobación del diplomado, los participantes debían entregar un portafolio el cual articulaba las distintas tareas realizadas para dar cuenta de la aplicación de las metas de aprendizaje abordadas en el diplomado y proponer una reflexión sobre su proceso de aprendizaje y desarrollo profesional.

Estrategia de seguimiento de egresados

El seguimiento se realizó con la cohorte 2016 del diplomado, donde participaron 53 líderes escolares, 38 mujeres y 23 hombres, de las regiones del Biobío (30) y Metropolitana (23)¹. La mayoría de ellos ocupaban los cargos de director/a (n=23), jefe/a de UTP (n=28), además de dos participantes, quienes ejercían cargos de apoyo técnico desde el sostenedor.

Se optó por una metodología de producción de datos mixta, complementaria exploratoria (Greene, 2007), con el propósito de conocer con la mayor profundidad posible cómo los participantes de esta cohorte han significado su experiencia de formación en relación a la utilidad y valor para su ejercicio profesional. En concreto, se aplicó una encuesta online que fue enviada a todos los participantes de la cohorte, y se realizaron entrevistas semi-estructuradas a una muestra de siete participantes.

Encuesta online

La encuesta buscó identificar de manera extensiva aprendizajes logrados en el diplomado, así como recoger percepciones sobre la adquisición de habilidades, y las prácticas implementadas a nivel de establecimiento y red. La encuesta se aplicó por un periodo de seis semanas (29 de agosto a 11 de octubre 2017), logrando una tasa de respuesta de un 74%. De las 39 encuestas recopiladas, 32 estaban contestadas en su totalidad, y siete estaban incompletas. Se evaluó caso a caso las encuestas incompletas, y se consideraron como válidas aquellas en que a lo menos dos tercios de la encuesta estuviera completa. Finalmente, fueron 36 las encuestas consideradas como válidas y tres las inválidas. La muestra final considerada para este reporte corresponde a un 68% del total de egresados de la cohorte 2016 del diplomado. Para el análisis de los datos recogidos, se calcularon los porcentajes de respuesta por cada ítem del cuestionario.

Entrevistas individuales

Las entrevistas semi-estructuradas buscaron profundizar en los conocimientos y las habilidades adquiridas que actualmente están aplicando los egresados. Esto permitió identificar posibles dificultades o limitaciones para su implementación de acuerdo a los contextos de los participantes, así como conocer el grado de satisfacción de los egresados con el programa. Se realizaron entrevistas individuales con participantes de distintas comunas de modo de explorar la utilidad y valor del diplomado en diferentes contextos. En la Región Metropolitana fueron entrevistados dos directoras, un director y dos jefas de UTP, todos de distintos establecimientos urbanos. En la Región del Biobío se entrevistó a una directora y a un jefe de UTP de un mismo establecimiento perteneciente a una comuna pequeña y rural. La información de las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido cualitativo, utilizando una codificación abierta, lo que permitió identificar temas recurrentes entre los entrevistados.

¹ De la región del Biobío había participantes de las comunas de Arauco, Cañete, Concepción, Coronel, Florida, Hualpén, Hualqui, Los Álamos, Lota, Penco, San Pedro de la Paz, Santa Juana, Talcahuano, Tirúa, y Tomé; mientras que de la Región Metropolitana había participantes de las comunas de Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel.

Resultados

En general los resultados del seguimiento indican que los egresados sienten un alto grado de satisfacción con el diplomado. Si bien las motivaciones para participar fueron diversas, todos estuvieron bastante contentos con los aprendizajes logrados y contenidos abordados en los distintos módulos. Los egresados resaltan que el diplomado ha contribuido a generar una visión más macro de la educación, superando las nociones de competencia y reforzando la idea de mejora sistémica de la educación pública, lo que se considera muy acorde con las últimas reformas educacionales. Además, hay una valoración positiva de los relatores y facilitadores, así como de la retroalimentación oportuna que recibieron en las instancias presenciales y no presenciales.

Específicamente, a partir del análisis de los datos producidos durante el seguimiento, los egresados destacan tres conceptos claves, particularmente útiles y valorables: “Propósito de la Red”, “Liderazgo Distribuido” y “Trabajo en Equipo”. En las siguientes secciones, respecto de cada concepto, entregamos una breve definición sobre cómo fue abordado durante el diplomado. Luego, se describe cómo estos conceptos fueron comprendidos por los participantes y cómo los han utilizado para desarrollar acciones concretas, destacando la valoración y dificultades que tuvieron al implementarlas. Para ello, se complementa lo señalado en las entrevistas con los datos de la encuesta, de modo de reflejar cómo estos conceptos se vinculan con sus prácticas cotidianas en los establecimientos y en la red.



I. El propósito de las redes escolares

En las entrevistas, los participantes mencionan recurrentemente haber comprendido la importancia que las redes tengan un propósito claramente definido para su organización y funcionamiento. Los propósitos de las redes escolares pueden ser diversos, pero para que éstas funcionen adecuadamente y se sustenten en el tiempo, deben ser significativos y compartidos por los agentes² de una red (Hadfield & Chapman, 2009). Tal como señalamos en uno de los documentos de apoyo del diplomado:

La característica principal de toda red es el propósito que aglutina y convoca a los agentes a involucrarse en un trabajo en red y colaborar con otros agentes. Escoger y determinar el propósito de la red supone que los agentes se involucren honesta y críticamente con sus pares respecto a lo que realmente quieren alcanzar con el trabajo colaborativo, y los valores que sustentan dicho propósito. (Ahumada, González y Pino, 2016, p.14).

Los participantes comentan que el diplomado les ha posibilitado comprender la necesidad que la red tenga un propósito compartido, construido colaborativamente y que mantenga al grupo unido para lograr esta meta. Los resultados de la encuesta muestran que 68,6% de los participantes señalan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el propósito de la red debe estar en línea con los objetivos de mejoramiento que se han planteado para sus establecimientos.

Aun cuando se observa consistencia en los participantes respecto a la relevancia del propósito, existen diferentes experiencias prácticas al momento de intentar definir o redefinir éste en sus redes escolares. Por ejemplo, un participante narra que es muy difícil generar cambios para resignificar el propósito de su red comunal, dado que existe “una incoherencia gigante entre lo que se propone en el diplomado como red de aprendizaje y lo que propone el Ministerio” (Jefa de UTP). En particular refiere que los participantes de la red no fueron partícipes ni de la definición de los objetivos y propósito, y menos de la agenda de trabajo. En la opinión de esta participante, el trabajo de la red era conducido por los supervisores y la participación de otros agentes de la red era más bien pasiva, lo que imposibilitaba intervenir en su propósito.

2 Al igual que en el diplomado hemos optado por utilizar la nomenclatura “agentes de la red” para dar cuenta de los participantes de una red, dado que releva un aspecto clave del funcionamiento de las redes y que es el agenciamiento de quienes conforman una red, es decir, una participación activa de sus miembros. La cantidad de agentes o actores determina el tamaño de la red, así como el potencial número de conexiones que se pueden dar entre ellos.

En el caso de una comuna, algunos participantes del diplomado, durante su proceso de formación, decidieron conformar una nueva red. Esta nueva red, conformada por cuatro establecimientos, fue percibida como una red de aprendizaje, cuyo propósito fue definido por sus agentes, con un plan de trabajo y temáticas a desarrollar. Sin embargo, según relatan en las entrevistas, no pudieron articularse efectivamente con su sostenedor y a falta de condiciones necesarias para reunirse y trabajar colaborativamente, durante este año 2017 esta iniciativa se desarticuló.

En otras comunas las experiencias fueron más exitosas. Específicamente en una de ellas, se atribuye que los cambios en sus redes se deben al hecho que la Jefe Técnico comunal también realizó el diplomado, por lo que hay una mirada común respecto al trabajo y aprendizaje en red. En esta comuna el propósito de sus redes se redefinió a partir del diplomado, pasando de ser una red cuya agenda en el 2016 se definía en función de los requerimientos del calendario escolar – por ejemplo, trabajando en los Proyectos de Mejoramiento Escolar o en función de la entrega de resultados SIMCE – a una planificación en el 2017 orientada al propósito de generar colaboración e intercambio de experiencias. Así, durante el presente año han estado trabajando en el intercambio de prácticas exitosas entre establecimientos, asumiendo la conducción de las sesiones los directivos de distintas escuelas. Un entrevistado de esta comuna señaló:

Ha habido cambios en cómo funciona la red. El año pasado, era una red informativa y había que hacer un tránsito hacia una red de intercambio pedagógico y generación de conocimiento, y eso es lo que ahora cambió. Nosotros ahora nos reunimos principalmente para reflexionar, analizar e intercambiar buenas prácticas y nos distribuimos también el liderazgo. (Director)

Los participantes de otra comuna también identifican algunos cambios positivos en el propósito de sus redes a raíz del diplomado. Ellos pertenecen a una red provincial de establecimientos de enseñanza media Científico Humanista, por lo que el intercambio se da entre agentes de unidades educativas de similares características. Este año 2017 el propósito de su red se focalizó en realizar intercambios de experiencias y a cada establecimiento le correspondía presentar algún trabajo propio, además de consensuar la planificación de los temas a tratar durante el año.



2. El Valor del Liderazgo Distribuido

En el diplomado, el liderazgo distribuido fue definido como “una práctica que involucra tanto procesos de influencia (cambio de creencias y prácticas) como delegación de tareas (funciones específicas) entre profesionales, las que en su conjunto deben tener por horizonte la mejora educativa” (Ahumada, González y Pino, 2016, p.15). Este concepto fue trabajado durante una sesión completa con los participantes donde se revisaron diferentes estudios y modelos de liderazgo distribuido.

Según los entrevistados, la formación en liderazgo distribuido los llevó a reflexionar sobre cómo éste es ejercido en sus redes escolares – todas con una conducción bastante vertical en un comienzo – así como en sus propios establecimientos. Este es un ámbito destacado en todas las entrevistas. Los directivos señalan que el diplomado les ha servido para repensar la manera en que distribuyen las tareas de conducción en sus respectivas comunidades, así como en la manera en que hacen el acompañamiento técnico a los docentes. De acuerdo a las entrevistas, les permitió reflexionar sobre cómo potenciar y dar espacio a nuevos liderazgos en sus establecimientos, y también sobre cómo todos los actores se hacen parte de las decisiones y las acciones, contribuyendo desde sus distintas posiciones a la mejora escolar.

Cambios concretos mencionados por un entrevistado son la elaboración de un manual de roles y funciones, donde quedó establecida la distribución de las labores de liderazgo y la colaboración como base de sus relaciones profesionales. De acuerdo a un entrevistado, esto “permite tener un liderazgo distribuido y colaborativo, porque tú te das cuenta que, si existe la colaboración, todos somos importantes, pero si uno falta, la escuela igual funciona porque alguien puede asumir ese rol” (Director).

También se mencionan otros ejemplos de cambios de prácticas, como la elaboración de pautas de acompañamiento al aula y el aumento de la frecuencia de las visitas al aula con un énfasis en la retroalimentación. Estos resultados se vinculan con la meta de aprendizaje del módulo tres, que buscó que los líderes sistémicos puedan fortalecer comunidades de aprendizaje en sus establecimientos y en las redes de mejoramiento escolar en que se insertan, utilizando prácticas de liderazgo distribuido.

Esta percepción positiva respecto de cambio en las propias prácticas de liderazgo distribuido también se observa en los resultados de la encuesta. Un 91% de los participantes señaló que su capacidad para identificar personas dentro de su establecimiento para que puedan asumir funciones de liderazgo ha aumentado. Un 77% dijo haber aumentado su capacidad para identificar tareas en su establecimiento que pudiesen ser conducidas por otras personas distintas a quienes tradicionalmente lo hacen.

En cuanto al liderazgo distribuido en la red, aparecen experiencias disímiles. En el caso de una comuna se identifican cambios importantes en el nivel de participación en la red, pasando desde una organización más vertical hacia un trabajo más horizontal. En este caso, el trabajo se ha organizado con una red amplia donde participan todos los establecimientos de la comuna (alrededor de veinte), la que formalmente es identificada como la Red de Mejoramiento Escolar. Además, existen “sub redes” donde los establecimientos se dividen en “comunidades de aprendizaje” de tres a cinco escuelas o liceos, con reuniones periódicas, que ahora, gracias al diplomado, tiene una organización mucho más horizontal.

Tanto en la red ampliada como en las sub redes el tiempo aparece como una importante limitación para el trabajo en red y para la instauración de un liderazgo distribuido. Si bien en la red comunal ampliada de la Región Metropolitana el tiempo de las reuniones está “protegido” y es parte del calendario escolar, el tiempo de las sesiones siempre se hace insuficiente. La “sub red”, por su parte, no tiene un tiempo asignado, sino que depende de la capacidad de los directores de organizarse para converger. Frente a las múltiples contingencias y exigencias del mundo escolar, se suele alterar la planificación inicial o suspender el trabajo. Cabe señalar que, si bien en el cuestionario se percibe que hay avances en la distribución del liderazgo en las redes, al considerar a todos los encuestados, más de un tercio señala que su participación en la organización de la red no ha aumentado. Al respecto, en las entrevistas los participantes señalan que requieren de más herramientas concretas que les faciliten implementar acciones para distribuir el liderazgo y mejorar la colaboración, tanto en sus redes, como en sus establecimientos.



3. Trabajo en equipo: La colaboración al interior y afuera del establecimiento

Un tercer concepto que es relevado en las entrevistas es el trabajo en equipo. En el diplomado este concepto fue trabajado como “una comunidad de personas que comparten significados y metas comunes, cuyas acciones son interdependientes, en donde el sentido de pertenencia viene dado por la lealtad, el amor, la responsabilidad y la confianza que los miembros sienten de forma recíproca” (Ahumada, 2005, p.80). Según los entrevistados, los aprendizajes del diplomado han servido para potenciar el trabajo en equipo y la colaboración en distintos ámbitos. Así, se señalaron cambios tales como que en los establecimientos ahora se planifican actividades con objetivos mancomunados, que se ha logrado una mayor articulación entre equipos directivos y docentes, o se han mejorado las instancias de reflexión pedagógica.

En dos establecimientos, los entrevistados relatan iniciativas más concretas de trabajo en equipo. En uno se menciona que se ha trabajado para mejorar la comunicación y articulación entre el equipo de integración (PIE) y los docentes, apelando al lenguaje de la colaboración, con resultados positivos. En el otro establecimiento se han formado equipos de trabajo (por departamentos de asignaturas y por jefes de un mismo nivel). Se reconoce como un trabajo incipiente, que al comienzo requirió de bastante conducción, pero que poco a poco se ha ido dando autonomía para que generen sus propias dinámicas de trabajo grupal.

Complementariamente, los resultados de la encuesta muestran en general una percepción positiva de los directivos respecto del trabajo en equipo en sus establecimientos. Así, el compartir las problemáticas de la sala de clases con sus colegas, o el compartir experiencias son acciones que suceden con regularidad en sus escuelas. Por otra parte, los egresados del diplomado tienen una percepción positiva respecto del aumento de sus capacidades para promover la colaboración al interior de sus escuelas. Un 91% de los encuestados señaló que su capacidad para alinear a la comunidad educativa en torno a objetivos y principios comunes ha aumentado. Con un mismo porcentaje, se afirmó que han aumentado sus capacidades para promover un sentido de responsabilidad compartida en la comunidad, respecto de los logros y fracasos, y para generar compromiso de la comunidad educativa con el mejoramiento del establecimiento.

El aumento de instancias de trabajo en equipo y de colaboración entre docentes, no se ve asociada a una mayor profundización de los aprendizajes organizacionales y a la generación de conocimientos colectivos. Estos últimos procesos se reportan con una menor frecuencia. Así, un tercio de los encuestados señala que nunca o rara vez en sus establecimientos las personas aprenden observando a sus colegas, y tampoco se usan los errores como fuente de aprendizaje. El aprendizaje a partir de las reflexiones grupales es reportado como un hecho frecuente sólo por un 56% de los encuestados. Esto podría sugerir que, si bien hay avances en la generación de prácticas de trabajo colaborativo, podrían ser aún un tanto superficiales, en el sentido que no se está movilizand o conocimiento a partir de esas prácticas, o si se está haciendo, es todavía bastante incipiente. A nivel de red, ocurre un fenómeno similar, donde sólo aparecen prácticas incipientes de trabajo en equipo colaborativo. Estos resultados se vinculan con la cuarta meta de aprendizaje, la que busca que los líderes sistémicos apliquen herramientas de indagación colaborativa y generación de conocimiento compartido, para facilitar innovación entre escuelas y liceos en redes escolares. En próximas versiones de este diplomado se deben mejorar las estrategias y herramientas pedagógicas que se trabajan con los directivos para avanzar en el logro de esta meta de aprendizaje.

Conclusiones

Los resultados del estudio de seguimiento muestran que el diplomado introduce una nueva comprensión de los propósitos y prácticas que movilizan las redes escolares. Estas nuevas comprensiones les permiten a los participantes visualizar de una manera distinta las formas de funcionamiento de sus establecimientos y sus redes escolares. En particular, refieren a las Redes de Mejoramiento Escolar (RME), detectando puntos claves donde puede mejorar esta iniciativa del Mineduc.

En cuanto a la aplicación práctica de los aprendizajes del diplomado, según el relato de los participantes y los resultados de la encuesta, durante el año 2017 ha habido ámbitos concretos en los que ha tenido efectos, tales como la definición del propósito de sus redes, el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido, y un énfasis en el trabajo en equipo para promover colaboración. No obstante, la profundidad y la extensión de estos cambios dependen bastante del contexto de los participantes. Por ello, la transferencia de prácticas y recursos a los contextos educativos de los participantes debe ser considerada con mayor detenimiento y profundidad para futuras instancias formativas de líderes sistémicos. Finalmente, los egresados señalan que sería importante desarrollar herramientas más concretas que faciliten la traducción y transferencia de los conocimientos a sus comunidades educativas, así como la implementación de acciones en sus redes y establecimientos.

Por otro lado, las entrevistas dan cuenta que un valor importante del diplomado es el aspecto ético de fortalecer una mirada de carácter territorial con foco en mejorar la educación pública para todos, más allá de los muros de sus escuelas y liceos. Se sobrepone, de este modo, un sentido colaborativo en la mejora educativa por sobre una cultura de competencia. Dado que este aspecto ético convive con políticas educativas que tienen una lógica de individualismo y competencia, llevarlo a la práctica presenta un desafío y potenciales contradicciones para estos directivos.

En síntesis, producto de este estudio de seguimiento, podemos señalar los siguientes aspectos que refuerzan el diseño que se ha realizado para esta formación de líderes sistémicos.

- La formación de líderes sistémicos supone un énfasis formativo más allá de su rol como directivos escolares al interior de sus establecimientos, considerando el territorio y sus redes escolares.

- La formación de líderes sistémicos se sustenta, principalmente, en una ética profesional que implica generar conocimientos colectivos para un mejoramiento sistémico, situando a la mejora más allá de los muros de sus escuelas.
- El ejercicio del liderazgo sistémico requiere de capacidades para promover trabajo en equipo y desarrollar liderazgo distribuido tanto al interior como fuera de los establecimientos.

Por otra parte, los resultados del seguimiento también señalan al menos dos aspectos necesarios de fortalecer en el diseño curricular y didáctico del diplomado para la formación de líderes sistémicos.

- La formación debe ser contextualizada para que esta sea más útil y valiosa para los participantes, en concordancia a sus necesidades y desafíos actuales.
- Las prácticas de liderazgo sistémico requieren de herramientas concretas, pautas y modelos de trabajo, de modo que puedan ser aplicados tanto en sus establecimientos como en sus redes escolares.

Estas lecciones servirán a nuestro centro para avanzar en la tarea de desarrollar y fortalecer las capacidades de liderazgo en distintos niveles de nuestro sistema escolar, como una manera de generar condiciones para un mejoramiento sistémico con acento en la calidad y equidad de todos los estudiantes. Esta experiencia nos alienta a continuar en esta senda de promover una transformación cultural para pasar de la competencia a la colaboración. Ciertamente esto también implica desafíos al nivel de las políticas educativas, de modo que la formación y desarrollo profesional de los directivos sea coherente con una visión sistémica sobre el mejoramiento escolar, donde todos pensemos acerca de éste más allá de los muros de las escuelas.

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educacional*, (45), 11-24.
- Ahumada, L. (2005). *Equipos de trabajo y trabajo en equipo: la organización como una red de relaciones y conversaciones*. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Valparaíso, Chile.
- Ahumada, L., González, A., & Pino, M. (2016). 'Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?' Informe Técnico N°1-2016. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ahumada-Figueroa, L., Pino, M., González, A., & Galdames, S. (2016). 'Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los Desafíos de la Colaboración en Contextos de Competencia.' Informe Técnico N°2-2016. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-el-liderazgo-sistemico-y-el-aprendizaje-en-red-los-desafios-de-la-colaboracion-en-contextos-de-competencia/>
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership: teachers leading from below. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(1), 57–72.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to Improve: How America's Schools Can Get Better at Getting Better*. Harvard Education Press: Cambridge, MA.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–391.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E., & Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53-74.
- Close, P. (2016). "System leader" consultancy development in English schools: a long-term agenda for a democratic future? *School Leadership & Management*, 36(1), 113–132.
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro, M., & López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 17. Disponible en: <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=27522482008>
- González, A., Pino-Yancovic, M., & Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica N°2-2017. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/transitar-desde-el-mejoramiento-escolar-al-mejoramiento-sistemico/>
- Greene, J.C. (2007). *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hadfield, M., & Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. New York: Routledge.
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006). *Educational Psychologist*, 42(2), 99-107.
- Hopkins, D., & Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147-166.

- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). *Experiential Learning Theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development*. In S. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE.
- Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo*, 32(2), 71-89.
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8–39. <http://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>
- Muñoz, G., Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., Weinstein, J., Azar, A., Marfán, J., Montencinos, M., Galdames, S., Ahumada, L., Campos, F., Leiva, V., & Pascual, J. (2017). *Liderazgo escolar en América Latina*. Panel presentado en el Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, organizado por la Asociación Chilena de Investigadores en Educación, 09 al 11 de agosto, 2017, Santiago, Chile.
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81.
- Schley, W., & Schratz M. (2011) Developing leaders, building networks, changing schools through system leadership. En: T Townsend y J. MacBeath (Eds). *International Handbook of Leadership for Learning*. Springer International Handbooks of Education, vol 25. Springer, Dordrecht
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721-747.
- Weinstein, J., & Hernández Vejar, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.