



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°10 - 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

POR: Álvaro González, José Manuel Améstica y Paz Allendes
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



Educación | **FCH**
FUNDACIÓN CHILE





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

Álvaro González, José Manuel Améstica y Paz Allendes

Nota técnica No. 10
Diciembre, 2018.

Para citar este documento:

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 N° 10. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Redes escolares, colaboración y liderazgo sistémico	5
Diseño del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017	6
Estrategia metodológica de seguimiento de egresados	8
Fase cuantitativa	8
Fase cualitativa	8
Análisis de datos	9
Consideraciones éticas	9
Resultados	10
A nivel de establecimientos	10
A nivel de las redes escolares	11
A nivel personal	13
Conclusiones: Lecciones y desafíos a partir del estudio de seguimiento de egresados	15
Referencias	17

Introducción

“...el concepto de red, que fue, que en alguna de las conversaciones con los colegas directores yo les decía que en el fondo la idea era que nosotros pudiéramos efectivamente trabajar en conjunto para poder potenciarnos mutuamente” (Directora 4, entrevista individual).

La formación y desarrollo de capacidades de liderazgo se ha convertido en uno de los principales enfoques de esta década para el cambio y la mejora educativa. Por ello, la investigación ha enfatizado la importancia de que los programas de formación se diseñen alrededor de prácticas de liderazgo educativo basadas en investigación, para asegurar que sean efectivos en responder a los desafíos que enfrentan los líderes en sus contextos de trabajo (Bush y Jackson, 2002; Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr, y Cohen, 2007). Por otra parte, la investigación también destaca la importancia de la evaluación de los programas de desarrollo profesional para líderes escolares, para introducir cambios y ajustes a las propuestas formativas a fin de mejorar su efectividad (Orr, 2011). Para ello, es necesario recolectar información de manera sistemática, tanto de las acciones realizadas durante la formación como posterior a ella, abordando la percepción de los participantes acerca de sus capacidades en diferentes instancias del ejercicio profesional en sus contextos de trabajo (Crow y Whiteman, 2016).

En este marco, nuestra Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red se ha interesado por desarrollar un estudio de seguimiento de los egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red (LISI), con el fin de sacar lecciones para realizar ajustes al programa. Desde 2016 a la fecha, LIDERES EDUCATIVOS ha formado a tres cohortes¹ de directores, jefes de UTP y otros líderes educativos que participan en redes escolares, en las regiones de Valparaíso, Metropolitana, O'Higgins y Biobío. Transcurridos unos meses desde el final del Diplomado, se realizó un estudio de seguimiento para conocer en qué medida los líderes sistémicos han podido aplicar lo aprendido en el programa en sus establecimientos y redes.

El primer estudio de seguimiento, ejecutado durante el primer semestre de 2017, indagó en la experiencia de la primera cohorte del Diplomado en su versión 2016. Los resultados de dicho estudio (Pino-Yancovic, González, Ahumada y Del Pozo, 2017) evidenciaban que el programa introdujo una nueva comprensión acerca de las redes escolares, permitiendo a los participantes visualizar de una manera distinta las formas de funcionamiento de sus establecimientos y sus redes. Los participantes destacaron aprendizajes relacionados con 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 se encontraban sujetos al contexto de los participantes, quienes además consideraron importante que el programa les entregara herramientas o estrategias concretas que facilitaran la traducción y transferencia de los conocimientos a sus redes y establecimientos.

¹ A la fecha de publicación de esta Nota Técnica, se han formado 183 líderes sistémicos. La primera cohorte correspondió a 53 líderes de las regiones Metropolitana y Biobío, quienes finalizaron su formación en diciembre de 2016, realizándose el correspondiente seguimiento en 2017. La segunda cohorte correspondió a 70 líderes de las regiones de Valparaíso y Biobío, quienes finalizaron su formación en noviembre de 2017, con seguimiento en 2018. La tercera cohorte correspondió a 60 líderes de las regiones de Valparaíso y O'Higgins, quienes finalizaron su proceso formativo en octubre de 2018, proyectándose su seguimiento para el primer semestre de 2019.

Considerando lo aprendido a partir del seguimiento a la primera cohorte, el estudio de la cohorte 2017 se enfocó en tres objetivos interdependientes. Primero, identificar los principales aprendizajes obtenidos y habilidades desarrolladas. Segundo, describir cómo se desarrolló la transferencia de estos aprendizajes en sus contextos de trabajo. Y tercero, reconocer los factores que facilitan y dificultan esta transferencia. En esta Nota Técnica, presentamos un resumen de los principales resultados de este seguimiento, con foco en tres ámbitos donde los líderes sistémicos han utilizado o transferido los aprendizajes y habilidades desarrolladas durante la formación: en sus redes escolares, en sus establecimientos y en lo personal.

Redes escolares, colaboración y liderazgo sistémico

Diversos sistemas escolares han adoptado la creación de redes como una estrategia para fortalecer y mejorar la calidad y equidad de su educación (Chapman, 2008; Muijs, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Wohlstetter, Malloy, Chau y Polhemus, 2003). La puesta en práctica de estos espacios colaborativos permite la distribución de diversos recursos organizacionales entre establecimientos, mejorando la capacidad individual de cada uno de ellos para mejorar a través de un enfoque interconectado (Connolly y James, 2006; Russell, Meredith, Childs, Stein, y Prine, 2015).

Haciendo eco de la experiencia internacional, uno de los principios de la actual reforma educativa en Chile es la promoción de una cultura de colaboración entre las escuelas y sus líderes escolares, como una forma de fomentar una mejora sistémica y profunda. De acuerdo con este principio, el Ministerio de Educación (Mineduc) ha desarrollado una estrategia de Redes de Mejoramiento Escolar (RME), las cuales buscan fortalecer el trabajo colaborativo y la reflexión colectiva que, entre otras cosas, generarán y transferirán buenas prácticas, y permitirán analizar los procesos de mejora y las trayectorias entre los líderes escolares participantes (Mineduc, 2017). Esto implica un complejo cambio cultural, dado el contexto socioeducativo que ha prevalecido en las últimas tres décadas en Chile, basado en el supuesto de que la competencia entre establecimientos sería el principal impulsor de la mejora educativa (Bellei y Vanni, 2015; Carrasco y Fromm, 2016; Donoso-Díaz, Castro-Paredes, Alarcón-Leiva y Davis-Toledo, 2015; Verger, Bonal y Zancajo, 2016).

Un desafío importante para el éxito de este cambio cultural, desde la competencia a la colaboración, es el desarrollo de capacidades de liderazgo especializadas para crear, mantener y proyectar redes escolares, con el fin de facilitar el aprendizaje y la colaboración entre los establecimientos (Armstrong y Ainscow, 2018; Diaz-Gibson, Cívís Zaragoza, Daly, Longás Mayayo y Riera Romani, 2016; Earl y Katz, 2007; Leithwood y Azah, 2016). En este contexto, surge un nuevo tipo de liderazgo escolar extendido, que se conoce como liderazgo sistémico (Hopkins, 2009). Aunque existen distintas definiciones de liderazgo sistémico, todas enfatizan en las acciones de los líderes para promover la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes de su territorio, a través de la creación de espacios de colaboración, como comunidades de aprendizaje y redes entre establecimientos educativos (Boylan, 2016; Day, Møller, Nusche y Pont, 2007; Hopkins y Higham, 2007; Schley y Schratz, 2011). En otras publicaciones hemos caracterizado 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” (Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, González y Galdames, 2016b, p. 13). De este modo, conceptualizamos las capacidades de liderazgo sistémico como fundamentales 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, fortalecer la co-responsabilidad por la mejora entre estos, y apostar por el desarrollo de instancias de apoyo en red (González, Pino-Yancovic y Ahumada-Figueroa, 2017). No obstante, la evidencia internacional es clara en señalar que los líderes educativos requieren de una formación especializada que les permita desarrollar capacidades para facilitar el aprendizaje y colaboración en redes de establecimientos (Chapman et al. 2010; Hadfield y Chapman, 2009; Kubiak, 2009; Supovitz, 2015).

Por lo tanto, el desarrollo profesional de los líderes escolares como líderes sistémicos resulta crítico para asegurar el cambio cultural asociado a la reforma educativa en Chile. Es en este contexto que el Diplomado de Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, que imparte LIDERES EDUCATIVOS, fue diseñado para desarrollar y fortalecer las capacidades de los líderes escolares que participan en redes escolares, para facilitar el aprendizaje entre escuelas y liceos.

Diseño del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017

El diseño original del programa en 2016 se alimentó de 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-Yancovic, González y Galdames, 2016a). A ello se sumó la evidencia nacional e internacional sobre el desarrollo de capacidades de liderazgo (Bush, 2009; Forde, 2011; Montecinos, Rodríguez, Galdames y González, 2009; Nicolaidou y Petridou, 2011; Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014) y el modelo formativo de LIDERES EDUCATIVOS basado en la teoría de aprendizaje experiencial (Kolb y Kolb, 2009).

El diseño original fue revisado el año 2017, a la luz de la información recogida durante la implementación en 2016², a la que posteriormente se agregó el seguimiento a egresados de la cohorte 2016. A partir de la evidencia producida durante la implementación del Diplomado, el equipo académico definió fortalecer su diseño en al menos dos aspectos. Primero, se avanzó decididamente en la contextualización de la formación al desarrollar tareas auténticas que abordaran las necesidades y desafíos concretos de los participantes en sus redes y establecimientos. Segundo, se hizo mayor énfasis en el uso de herramientas concretas para que los participantes pudieran llevar adelante prácticas de liderazgo sistémico tanto en sus establecimientos como en sus redes escolares.

Posteriormente, y a partir de las lecciones del seguimiento de la cohorte 2016, se realizaron los siguientes ajustes para la cohorte 2017.

- **Respecto de la selección de participantes**, y teniendo en cuenta que la práctica de liderazgo sistémico requiere un esfuerzo colectivo, se seleccionaron más participantes de un mismo territorio para generar masa crítica en sus redes.
- **Respecto del diseño del programa**, se ajustaron los objetivos de aprendizaje y las tareas auténticas a las condiciones de las redes donde participan los líderes en formación, considerando que muchas de ellas se encuentran aún en proceso de instalación.
- **Respecto de los contenidos del programa**, y teniendo en cuenta la complejidad del trabajo en red en un contexto con pocos incentivos para la colaboración, estos se revisaron para equipar a los líderes sistémicos con el conocimiento y las habilidades para enfrentar este contexto. Por ejemplo, se dio énfasis al uso de datos al diagnosticar el funcionamiento de sus redes, a herramientas de planificación para proponer

² Durante la ejecución del Diplomado, al finalizar cada módulo, se aplican encuestas de satisfacción y una autoevaluación de aprendizaje a los participantes. Asimismo, los trabajos finales (portafolios) entregados por los participantes ofrecen evidencia importante, que fue utilizada para los ajustes al diseño original.

e implementar acciones en sus redes, y a habilidades de trabajo en equipo y liderazgo distribuido para movilizar cambios.

Los elementos principales del diseño del Diplomado en su versión 2017 (objetivo, módulos, metas, tareas y conceptos clave) se encuentran descritos en la siguiente tabla.

Tabla 1: Diseño del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017

OBJETIVO DE APRENDIZAJE	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.
Tareas auténticas	Caracterizar las prácticas de liderazgo de los participantes al interior de sus establecimientos según niveles de colaboración.	Diagnosticar el funcionamiento de sus redes según dimensiones ¹ propuestas por el equipo del Diplomado y definir posibles acciones o intervención para mejorar su funcionamiento.	Evaluar el liderazgo distribuido al interior del establecimiento, e identificar prácticas y habilidades de liderazgo sistémico que mejoren el funcionamiento de sus redes a partir de marco ² propuesto por el equipo del Diplomado.	Desarrollar un plan de acción y acompañamiento a sus redes en base a ciclo de indagación colaborativa, considerando el diagnóstico del funcionamiento y las prácticas y habilidades de liderazgo sistémico.
Conceptos clave	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico. • Colaboración. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capital social. • Organización de la red. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo distribuido. • Trabajo en equipo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Innovación y mejora. • Indagación colaborativa.

Fuente: Elaboración propia

1 Véase Ahumada-Figueroa, González y Pino-Yancovic (2016).

2 Véase Ahumada-Figueroa, Pino-Yancovic, et al. (2016b)

Estrategia metodológica de seguimiento de egresados

Se optó por una metodología de producción de datos mixta, complementaria exploratoria (Teddlie y Tashakkori, 2006), con el propósito de conocer con la mayor profundidad posible qué aprendizajes y habilidades consideran haber obtenido los líderes formados y cómo han significado su experiencia de transferirlos a sus contextos de trabajo, en relación a la utilidad y valor para su ejercicio profesional. En primera instancia, se desarrolló una fase cuantitativa a través de la aplicación de una encuesta online enviada a todos los participantes de la cohorte. Posteriormente, y a partir de la tendencia en las respuestas al cuestionario, se realizó una fase cualitativa donde se seleccionó un grupo de participantes con quienes se realizaron dos entrevistas semi-estructuradas individuales y un grupo focal, para explorar algunos aspectos más específicos sobre la transferencia a sus contextos de trabajo (establecimiento y redes).

Fase cuantitativa

Para esta fase del estudio, se realizaron ajustes a la encuesta diseñada para el seguimiento de egresados de la cohorte 2016 (Pino-Yancovic et al. 2017). A partir de dichos ajustes, se seleccionaron preguntas organizadas en cuatro bloques: demográficas y laborales, relacionadas a la experiencia en el establecimiento, relacionadas a la experiencia en red, y relacionadas al cambio en sus propias capacidades de liderazgo.

Cada uno de los bloques consideró preguntas de selección múltiple y escalas Likert (acuerdo-desacuerdo, frecuencia y nivel de cambio) asociadas a distintas temáticas. Sobre la experiencia en el establecimiento, se preguntó por su percepción acerca de aspectos como los niveles de colaboración que presentan sus equipos, el conocimiento y relación entre el establecimiento y su entorno, el liderazgo distribuido y el aprendizaje profesional conjunto. Sobre la experiencia de los participantes en sus redes escolares, se les preguntó por su percepción sobre elementos que facilitan el funcionamiento de las mismas, acciones orientadas al intercambio de prácticas y recursos, y sobre el análisis, implementación y evaluación de iniciativas comunes. Finalmente, acerca de la percepción de los líderes sobre sus propias capacidades, se les preguntó si se sentían menos, igual, más o mucho más capaces de intervenir en distintos ámbitos en sus establecimientos, redes y en la relación al aprendizaje con otros profesionales.

La encuesta fue aplicada entre los meses de agosto y septiembre de 2018, a través de una plataforma web, cuyo enlace fue enviado por correo electrónico al listado de 70 líderes sistémicos formados en 2017. Este instrumento fue contestado por 51 personas de la cohorte (73%), 35 mujeres y 16 hombres, de las regiones del Biobío (49%) y de Valparaíso (51%). La mayoría de ellos se ubicó en el rango de edad entre 51 y 60 años (49%), seguido de 41 a 50 (28%) y 31 a 40 (23%), e indicaron que ocupaban los cargos de director (55%), jefe de UTP (36%), docente (5%), subdirector (2%) y curricularista/ evaluador (2%) al momento de contestar la encuesta de seguimiento.

Fase cualitativa

Posterior a la aplicación de la encuesta, se desarrolló la fase cualitativa, que consistió en la realización de un grupo focal con cuatro egresados de la cohorte 2017, y dos entrevistas individuales con otras dos egresadas del mismo grupo. Estas instancias buscaron profundizar en temas relevantes de la experiencia de los líderes sistémicos luego de completar su formación, los cuales fueron relevados en la encuesta. En esta instancia se exploraron cuatro aspectos principales: su experiencia posterior al Diplomado en sus establecimientos, la experiencia en sus redes, la implementación de prácticas innovadoras, y los nuevos desafíos y aprendizajes que han identificado.

En específico, cada aspecto se enfocó en dimensiones específicas de la experiencia de los líderes sistémicos. Por un lado, la experiencia en redes y establecimientos implicó

explorar los cambios relevantes percibidos en cada contexto, así como las habilidades y conocimientos que los líderes pusieron en juego para contribuir a ellos. En tanto, la implementación de prácticas innovadoras buscó identificar los aspectos facilitadores u obstaculizadores para las mismas, que fueran atribuidos a los contextos de red o a los mismos establecimientos de origen. Por último, los nuevos desafíos y aprendizajes identificados permitieron identificar aspectos a considerar en las próximas instancias de formación de líderes sistémicos.

Análisis de datos

El análisis de los datos de la encuesta, asociados a las preguntas sobre los aprendizajes y su transferencia a nivel de establecimiento, de red y personal, fueron analizadas utilizando porcentajes y otros estadísticos descriptivos. Para ello, se generaron gráficos que representan la distribución de las respuestas según los niveles de acuerdo con afirmaciones, la frecuencia de acciones y la percepción de cambio de capacidades personales, según correspondiera.

En tanto, respecto de los datos cualitativos, las entrevistas y grupo focal fueron registradas en audio y posteriormente transcritas para desarrollar un análisis de contenido cualitativo (Cáceres, 2003; Schreier, 2012). Para ello, se utilizó la pauta de entrevistas como marco de codificación inicial, el que se fue modificando levemente de acuerdo a la información que ofrecía el material sobre los aprendizajes y habilidades desarrollados en la formación, su transferencia a contextos concretos de trabajo, y los factores facilitadores y obstaculizadores de dicha transferencia.

Consideraciones éticas

Para asegurar a los participantes el resguardo ético del estudio, se entregó a ellos una carta de consentimiento donde se señalaban los objetivos del estudio, el tipo de información que se recogería, la voluntariedad de su participación y la posibilidad de hacer preguntas o retirarse en cualquier momento del estudio. En el caso de la encuesta online, esta carta se presentaba al comienzo del instrumento y luego de ella se pedía a los participantes que indicaran su voluntad de participar del estudio en consideración de las condiciones antes descritas. En el caso de las entrevistas y grupo focal, los participantes recibieron una copia impresa de la carta de consentimiento firmada.

Además, para resguardar el anonimato de los informantes, en la encuesta no se reportan respuestas individuales, sino solamente agregadas en porcentajes. Asimismo, en la transcripción de las entrevistas y grupo focal, se asignó a los participantes denominaciones genéricas asociados a sus cargos y género, ordenados con números correlativos (ver tabla 2).

Tabla 2: Denominación y características de participantes fase cualitativa

DENOMINACIÓN	INSTANCIA DE PRODUCCIÓN DE DATOS	RANGO DE EDAD	TIPO DE ESTABLECIMIENTO	TIPO DE RED EN QUE PARTICIPA
Director 1	Grupo focal	51 a 60 años	Escuela especial	Red temática
Directora 2	Grupo focal	41 a 50 años	Escuela básica	Red de mejora
Jefa UTP 1	Grupo focal	51 a 60 años	Liceo técnico	Red temática
Jefa UTP 2	Grupo focal	41 a 50 años	Escuela básica	Red de mejora
Directora 3	Entrevista	41 a 50 años	Liceo humanista	Red temática
Directora 4	Entrevista	41 a 50 años	Escuela básica	Red de mejora

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Dada la extensión de esta Nota Técnica, en esta sección hemos optado por reportar los resultados de la fase cuantitativa y cualitativa de forma conjunta, organizados en tres ámbitos de transferencia de los aprendizajes y habilidades desarrollados por los líderes sistémicos: a nivel de establecimientos, de redes escolares y de capacidades personales.

A nivel de establecimientos

A nivel de establecimientos, se ha percibido un mayor cambio respecto al rol que ejercen los líderes sistémicos. Uno de tales cambios percibidos por los participantes del estudio de seguimiento es la construcción de relaciones horizontales, lo que ha permitido desarrollar nuevas interacciones donde se generen distintos liderazgos al interior de los equipos. Por ejemplo, una mayoría de los participantes declara en la encuesta que se sienten mucho más capaz de “identificar tareas que pueden ser conducidas por personas distintas a quienes tradicionalmente lo hacen” (63%) en sus establecimientos, en comparación con su capacidad antes de la formación.

En tanto, en las entrevistas, se evidencian acciones que han contribuido a la creación de la base de una cultura compartida, en donde el enfoque ha sido el trabajo colaborativo. Este foco del rol de los directivos los ha llevado a asumir el ejercicio de su cargo de forma tal, que las características previamente mencionadas se convierten en acciones concretas.

“Ha habido un trabajo con las coordinaciones en este caso, principalmente con la coordinación de inclusiva y la convivencia escolar, entonces también han aparecido ellas como figuras ya no es que las reuniones las hace la directora” (Directora 3, Entrevista individual).

Otro punto a destacar es el efecto que ha tenido desarrollar acciones conjuntas en los establecimientos. A partir de los instrumentos de recolección de datos, se ha podido observar un mayor compromiso de parte de los agentes educativos, lo que ha permitido un mayor acercamiento y vinculación respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, en la encuesta, una mayoría de los participantes señala que en sus establecimientos los docentes frecuentemente “comparten los problemas que enfrentan en la sala de clases con otros docentes” (61%). A su vez, esto ha dado paso a la formación e identificación de nuevos líderes dentro de los establecimientos, lo que se refrenda en la encuesta cuando los líderes sistémicos señalan que se sienten mucho más capaces de “identificar personas que pueden asumir funciones de liderazgo” (65%) en comparación con la capacidad que tenían antes de pasar por el programa de formación.

Junto con esto, algunos entrevistados señalan que diferentes actores han desarrollado la capacidad de liderazgo al interior de los establecimientos, siendo un ejemplo los coordinadores de ciclo o departamentos, dándole un nuevo uso a espacios colectivos como el consejo de profesores para que conduzcan el trabajo colaborativo con sus pares. Esto se relaciona, en la encuesta, con que una mayoría de los participantes indica que se sienten mucho más capaces de “facilitar la colaboración entre profesionales del establecimiento” (67%) y “apoyar y validar a los líderes que aparecen de forma espontánea, identificando espacios y tareas que pueden tomar” (56%). Así, el trabajo en equipo y colaborativo se ha podido ver reflejado en acciones cotidianas que apuntan hacia esto, como señala una directora en su entrevista.

“Yo creo que el trabajo en equipo, yo sigo insistiendo con el liderazgo, si eso para mí es lo más importante, o sea, yo he tratado de que ellos asuman, que son capaces y que pueden hacer las cosas incluso mejor de lo que yo creo que podía haberlas hecho yo dentro del aula y que... darles como esa seguridad, que aprendan a trabajar en equipo” (Directora 4, Entrevista individual).

Finalmente, los líderes sistémicos formados perciben que ha sido más sencillo generar condiciones para el aprendizaje entre pares dentro de sus propios centros escolares, que trabajando al interior de sus redes para impulsar el aprendizaje entre establecimientos (como se describe más adelante). Por ejemplo, la totalidad de los encuestados está de acuerdo (50%) o muy de acuerdo (50%) con que “nuestro equipo suele aprender cuando reflexionamos en grupo”, mientras que casi la totalidad de los encuestados está de acuerdo (46%) o muy de acuerdo (50%) que en sus establecimientos “cuando trabajamos en grupo, intercambiamos conocimientos y experiencias libremente”.

A nivel de las redes escolares

Un aspecto destacado por los líderes sistémicos se relaciona con la modalidad de funcionamiento de sus redes. Esta consiste frecuentemente en reuniones periódicas realizadas en distintos establecimientos, en torno a temas previamente acordados y cuyo abordaje es planificado por el equipo anfitrión. De acuerdo a los egresados, dinámicas como esta han provisto de horizontalidad a la estructura de la red, y han servido para promover la participación activa de sus miembros. Como resultado de lo anterior, los líderes sistémicos rescatan el cambio generado en las conversaciones de red, donde han experimentado una mayor responsabilización por parte de sus miembros, a la vez que se ha fortalecido un lenguaje común para entender los problemas de las escuelas participantes.

“Inicialmente éramos solo directores, después fuimos incorporando jefes técnicos. Entonces, ahí nos dimos cuenta de que la discusión era mucho más rica y dejamos de mirar, de tener esta mirada desde arriba donde lo que hago es mirarme el ombligo: ‘lo que hice yo’ y ‘yo tengo esta matrícula...’” (Directora 3, Entrevista individual).

En base a esta experiencia, los egresados se sienten más capaces (37%) o mucho más capaces (35%) de “participar en la organización de la red, ya sea coordinando, articulando o en otras instancias”, desarrollando un rol más activo en comparación con su situación previa a la formación entregada por el Diplomado. Sobre este punto, se reconoce la importancia que tiene la horizontalidad en la red, y los costos que implica la escasa participación de sus actores. Estos costos se relacionan a la capacidad que la red tiene (o pierde) respecto a avanzar desde las necesidades existentes en los establecimientos, para tomar acciones significativas en ese marco colaborativo. Por ejemplo, en la encuesta, aproximadamente un tercio de los líderes sistémicos señalan que rara vez “implementan estrategias conjuntas para mejorar la enseñanza en sus establecimientos” (27%), y se aseguran “de analizar en conjunto las estrategias que estamos implementando” (36%). Más bien, el énfasis en sus redes parece estar en que frecuentemente en las redes se produce intercambio de “conocimiento relevante para la gestión institucional” (32%) y “para la labor pedagógica” (23%) de sus establecimientos.

En relación a este último punto, los líderes sistémicos rescataron durante el grupo focal la variedad de acciones y prácticas que se pueden realizar en sus redes, identificando tres tipos: (1) aquellas referidas a la exploración de teorías y análisis de políticas educativas, (2) otras asociadas a la identificación e intercambio de prácticas exitosas, y (3) prácticas conjuntas como pasantías entre establecimientos o implementación de procedimientos a nivel de red. Estos tipos de acciones son relevantes para los egresados, ya que permite validar las redes como espacios donde se tocan temas relevantes y motivantes para sus miembros.

“Vimos temas importantes como la certificación laboral en las escuelas especiales, validación de estudios en escuelas especiales, ley de inclusión, ley de inclusión laboral. Todos esos temas en forma mensual lo fueron dictando diferentes personas de las escuelas y también de la Dirección Provincial y eso fue en el primer semestre y en el segundo semestre vimos las necesidades, ¿ya?, y creamos estas pasantías de la Red Provincial que van a empezar ahora” (Director 1, Grupo focal).

En este aspecto, los líderes sistémicos encuestados señalan, en su mayoría, sentirse más capaces (56%) o mucho más capaces (35%) de “transferir conocimientos producidos en la red a mi establecimiento y comunidad educativa”. Estos conocimientos parecen estar centrados en conceptos, teorías o aspectos de política educativa, lo que luego se traduce en la aplicación de acciones que cada líder ajusta a las condiciones de su establecimiento. Esta información sugiere una tendencia a trabajar de manera desconectada al interior de las redes donde participan estos líderes sistémicos, lo que se refrenda en que un grupo importante señala estar muy en desacuerdo (9%) y en desacuerdo (30%) con que las redes cuentan con “incentivos que motivan a comprometerse con los proyectos desarrollados” al interior de estas. Sumado a esto, existe la percepción de que la potencialidad del espacio de trabajo de la red depende en gran medida de quienes la conducen, que en su mayoría son los supervisores del Departamento Provincial de Educación (DEPROV). Esto puede conducir a que en las redes no se cuente con las condiciones necesarias para el análisis de evidencias, la identificación de desafíos comunes y el desarrollo de acciones de mejora de manera conjunta. Esta forma de organización de las redes se acerca más a la estrategia de indagación colaborativa trabajada durante el final del Diplomado.

Un último aspecto rescatado por los egresados se relaciona a los efectos que la formación ha tenido en su manera de interactuar con los miembros de las redes. Al rescatar este último punto, los egresados no sólo hablan de los cambios surgidos en las redes, sino en ellos mismos y sus posibilidades de actuar en su interior. Estas posibilidades de actuar, ocurren tanto en espacios formales como informales.

“(. . .) veo que la gente que recibe de uno esa actitud, esa percepción, se acercan, pero de a uno. Pero cuando estamos en el cafecito, estamos en el cafecito y llegan ‘oye supe que tuviste esto’, ‘oye, ¿es verdad que esto otro?’, ‘sí, te puedo averiguar, te comento, te lo mando, te comparto... pero no se da en el colectivo” (Jefa UTP 2, Grupo focal).

A partir de este tipo de experiencias, los líderes sistémicos consideran que su posición entre sus pares se fortalece, permitiéndoles constituirse como nodos, es decir, como agentes que pueden construir relaciones de colaboración importantes con otros miembros de la red. Este cambio no sería aislado, sino que se acompaña de una valoración positiva sobre el clima de trabajo existente en la red, donde comienzan a cobrar relevancia la escucha, la retroalimentación y el apoyo entre sus miembros. Por ejemplo, en la encuesta, una mayoría de los participantes señala estar de acuerdo (66%) o muy de acuerdo (18%) con que en sus redes “existe un sentido de comunidad y apoyo interprofesional que me motiva a trabajar y aprender”.

Este clima de trabajo es valorado por los líderes sistémicos, no sólo respecto al crecimiento de capacidades técnicas, sino también en el ámbito actitudinal, donde las relaciones profesionales se orientan al aprendizaje en colaboración.

“Cada uno de, de los directores de escuelas y jefes técnicos tienen un potencial muy grande, además que son líderes de sus escuelas. . . y de qué forma el poder compartir un poco lo teórico; y de qué forma también el aprendizaje colaborativo, el tener confianza, el escucharnos, el tener la paciencia y el escucha ¿ya?, de hacer un plan común y también de evaluar el proceso, sobre todo donde estábamos, eso fue, fue bastante importante” (Director 1, Grupo focal).

Este último punto se condice con otros dos aspectos evaluados positivamente por parte de los líderes sistémicos, respecto de la percepción de cambio en sus capacidades luego de pasar por la formación del Diplomado. Estos señalan sentirse más capaces (44%) o mucho más capaces (40%) de “comunicar los éxitos y fracasos de mi establecimiento a la red, buscando aprender de ellos”. Asimismo, una mayoría señala estar de acuerdo (59%) o muy de acuerdo (14%) respecto a que su red “cuenta con un alto nivel de confianza entre los agentes”.

No obstante, y sobre este último punto, una proporción importante de quienes contestan la encuesta señalan estar en desacuerdo (25%) con que existe alta confianza en sus redes. Este último dato, junto con aquel que señala que los líderes sistémicos perciben pocos incentivos a involucrarse en proyectos conjuntos, plantea desafíos importantes para la transferencia de los aprendizajes y habilidades de los líderes sistémicos a sus redes.

A nivel personal

A nivel personal, los líderes sistémicos destacan una serie de habilidades y aprendizajes que resultan relevantes para su ejercicio profesional en distintos ámbitos. Un aspecto fundamental que señalan es haberse apropiado de un lenguaje conceptual que les permite comprender la potencialidad del espacio de trabajo en redes escolares para la mejora. Todo esto parte con “entender el sentido de la red [...] entonces yo creo que a partir del Diplomado lo que nosotros hicimos fue darle forma y entender lo que era una red” (Directora 3, Entrevista individual). Posteriormente, esto permite organizar el espacio de la red desde una planificación colectiva que represente los intereses y entregue responsabilidades a sus distintos miembros.

“Empezamos a trabajar, hicimos un plan de trabajo, empezamos a hacer un plan de trabajo para desarrollar durante todo el año y empezamos a hacer en nuestras reuniones de red en distintas escuelas, entonces no era sólo la misma escuela todo el año, como fue la vez anterior, si no que este año nos fuimos distribuyendo las responsabilidades” (Directora 4, Entrevista individual).

De este modo, a nivel personal, los directivos entrevistados sugieren que generar una comprensión acerca de lo que implica trabajar en red tiene importantes consecuencias en la manera como se organizan estos espacios y los objetivos a los que se orientan. Este último punto se refrenda en las respuestas a la encuesta, donde una amplia mayoría señala que en un futuro le gustaría que en sus redes “se facilite la aparición de nuevos líderes, quienes pueden tomar decisiones y conducir acciones con responsabilidad” (80%), expresando así su interés de avanzar hacia una mayor autonomía y colegialidad.

Otro aspecto desarrollado en lo personal tiene que ver con el análisis de los problemas educativos que enfrentan en sus establecimientos, particularmente, desde una mirada sistémica. Esto facilita que los líderes sistémicos puedan relacionar sus problemáticas y conectarlas con otros directivos en sus redes, a fin de hacer un análisis conjunto. Por ejemplo, ante las altas tasas de retiro en primero medio, una de las directoras entrevistadas señala:

“(...) Llegan muchos estudiantes acá al liceo, pero las altas y las bajas de matrícula inicial y matrícula final, en este minuto si sacamos la cuenta, el dato duro se han ido 175 estudiantes. Entonces hay que hacer un pare, algo pasa, algo no estamos leyendo [...] eso mismo lo hablamos en la red porque es un fenómeno que no se da solo acá. El tema es que yo lo verbalice en algún minuto y los directores, los colegas de la red: ‘tienes 170 menos, no te puedo creer, o sea es como mi escuela, es como mi liceo’ claro, yo soy la que tiene más alumnos, pero en algún minuto todos empezaron ‘sí, nosotros igual, proporcionalmente estamos perdiendo los mismos’ [...] Y empezamos a ver un poco, así como ‘oh esto no es solo a nosotros’” (Directora 3, Entrevista individual).

De este modo, el acto de compartir experiencias abre conversaciones donde encuentran puntos o problemáticas en común que sirven como base para energizar acciones innovadoras conjuntas. Respecto de este punto, en la encuesta, la gran mayoría de los participantes señala sentirse más capaces (53%) o mucho más capaces (42%) de “promover la experimentación de nuevas formas de trabajo”, tanto en sus establecimientos como en sus redes, mientras que se sienten más capaces (49%) o mucho más capaces (49%) de “ayudar al aprendizaje en base al intercambio de conocimientos y experiencias”.

Sobre esto, un último aspecto que destacan los líderes sistémicos sobre el impacto de la formación a nivel personal dice relación con promover el aprendizaje colaborativo en sus contextos de trabajo. Por una parte, en la encuesta, la mayoría de los líderes sistémicos señalan sentirse mucho más capaces (51%) de “facilitar la reflexión sobre el trabajo conjunto realizado”. Por otra parte, en el grupo focal, los participantes discutieron acerca de lo que ha significado el pasar por el programa para su forma de ejercer el liderazgo, principalmente al interior de sus establecimientos, generando espacios de reflexión y discusión acerca de los propósitos que tienen como comunidad que apunta al mejoramiento educativo.

“Creo que a partir de lo aprendido en el Diplomado y lo que he aplicado, veo resultados en cuanto a que como escuela tenemos un propósito, o sea supimos dónde estábamos y sabemos dónde queremos llegar, nos alineamos con ese propósito, con ese discurso, lo hicimos propio, o sea no fue que yo lo impuse si no que hubo convicción de que teníamos que mejorar en cierto aspecto” (Directora 2, Grupo focal).

Conclusiones: Lecciones y desafíos a partir del estudio de seguimiento de egresados

El presente estudio buscó comprender la experiencia de los egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, impartido por LIDERES EDUCATIVOS, en su cohorte 2017. En este contexto, la producción de datos cuantitativos y cualitativos permite identificar algunas lecciones y desafíos relevantes sobre el efecto de la formación en las capacidades de los líderes sistémicos, la consideración de la heterogeneidad en las formas de funcionamiento de las redes, la diversificación y ampliación del repertorio de herramientas para promover colaboración y aprendizaje en red, y el desarrollo de habilidades en los líderes sistémicos para alinear y vincular las necesidades de sus establecimientos con el plan de trabajo de sus redes.

Respecto del efecto que ha tenido la formación del programa en las capacidades de los líderes sistémicos, parecen haberse desarrollado aprendizajes y habilidades relacionadas a la instauración de una cultura de trabajo colaborativo principalmente en sus establecimientos, y en un grado menor en sus redes. Respecto de los establecimientos, se aprecia una mayor facilidad para aplicar y transferir lo desarrollado durante su formación, y se aprecia una percepción muy positiva de los líderes sistémicos acerca del nivel de cambio en sus capacidades para fomentar responsabilidad compartida, espacios formales de colaboración y el desarrollo de nuevos líderes.

En el caso de la transferencia al espacio de las redes donde participan estos líderes, no ha sido tan sencillo aplicar lo aprendido en el Diplomado, dado que ello requiere que algunas condiciones estructurales y organizacionales estén presentes. Por ejemplo, se evidencia que la forma de trabajo de la mayoría de las redes actualmente no se asimila a lo trabajado en el Diplomado acerca de la indagación colaborativa entre establecimientos, desarrollando un diagnóstico común que sustente un plan de acción para que luego sea evaluado de forma conjunta. Más bien, en muchas redes se da énfasis al traspaso de información, al intercambio de experiencias y la unificación de criterios para determinadas acciones, bajo la conducción de los supervisores DEPROV. En este sentido, aparece la dificultad para generar acciones de mayor profundidad, o que respondan a proyectos de largo plazo para los miembros.

Esto constituye un desafío para el diseño del programa de LIDERES EDUCATIVOS, haciendo necesario generar experiencias formativas que recojan la diversidad de funcionamiento de las redes, desde aquellas que están en periodo de instalación y que tienen foco en el intercambio de información y experiencias, hasta otras que han generado acciones colaborativas y de aprendizaje a partir del abordaje conjunto de problemas comunes. Esto implica que el diseño del Diplomado se sitúe en cada red, considerando su historia, crecimiento y condiciones particulares, apuntando a la importancia de desarrollar instancias de asesoramiento o tutoría sistemáticas durante la formación a los futuros participantes por parte del equipo del programa para contextualizar las acciones de acompañamiento a sus redes.

Lo anterior lleva a una segunda discusión, relacionada a los aprendizajes que parecen relevantes para los futuros líderes sistémicos. Uno de estos refiere a potenciar las herramientas para el diagnóstico que la red pueda hacer sobre sí misma, en base a la lectura enriquecida de datos cuantitativos y cualitativos sobre la misma. Si bien esto aparece contemplado en el diseño actual, se puede fortalecer y enriquecer una mirada de los procesos en red que permita proyectar su crecimiento. Estas herramientas de diagnóstico deben ser complementadas de forma más explícita, con capacidades de liderazgo que se orienten a generar espacios de reflexión conjunta sobre la información del diagnóstico. Lo anterior, para impulsar una toma de decisiones colectiva acerca de

cómo avanzar desde el intercambio de información, a la cooperación y colaboración en red. Algunos de los datos que nos aporta este seguimiento nos sugieren pistas sobre cómo avanzar en este aspecto; por ejemplo, fortaleciendo las habilidades de los líderes sistémicos para negociar y convencer a quienes tienen roles de coordinación y conducción de la red, o focalizando las conversaciones y acciones en problemas específicos que pueden ser abordados con pequeños proyectos o pilotos donde todos contribuyan a su implementación.

Otro aprendizaje que parece ser relevante para ajustar el diseño del Diplomado dice relación con la vinculación entre los establecimientos y la red. En general, se aprecia en el seguimiento a los egresados un interés por incorporar necesidades de mejora de sus establecimientos o de sus comunas en el plan de trabajo de la red. Ello actualmente se realiza de forma unidireccional, es decir, los establecimientos adaptan sus necesidades al plan de trabajo de la red, el cual define los temas que se abordan en espacios formales de reunión de red; cabe mencionar, en este sentido, que en su mayoría los líderes sistémicos no expresan reparos con esta forma de organización. Sin embargo, el seguimiento también nos ofrece evidencia de que en espacios informales dentro o entre las reuniones de red (por ejemplo, durante el café o al momento de realizarse una llamada telefónica) se logra generar un diálogo entre miembros de las redes. Es en esos espacios donde se animan a discutir y buscar modos de abordar otros temas que son importantes para sus establecimientos, pero que no están considerados en el plan de trabajo de la red.

Sobre este último punto, el desafío del Diplomado es preparar a los líderes sistémicos para mover estas conversaciones de espacios informales a formales, de forma tal que se vuelvan parte de la dinámica de trabajo de sus redes. Esto tiene que ver con el concepto de “aprendizaje en red”, y que actualmente se asocia a la implementación de acciones o prácticas sostenidas, pero que también requiere de un análisis y evaluación colectiva sobre la implementación de estas acciones o prácticas para aprender sobre ellas. En este sentido, el diseño del programa debiera considerar la profundización de metodologías de aprendizaje en red que faciliten el cambio de dinámica interna en las redes, en sintonía con lo propuesto desde el enfoque de la indagación colaborativa.

Finalmente, algunas de estas lecciones preliminares que se extraen de este estudio de seguimiento, y los desafíos que ellas nos presentan, llevan a pensar en acciones concretas para ajustar el diseño del Diplomado siguiendo la línea de lo realizado con el seguimiento de la cohorte anterior (2016).

- **Respecto de la selección de participantes**, considerar la incorporación de quienes coordinan y conducen las redes (coordinador y supervisor DEPROV) al programa de formación, para amplificar el efecto de la formación en el funcionamiento de las redes.
- **Respecto del diseño del programa**, re-diseñar las tareas auténticas para que capturen de mejor manera la diversidad de funcionamiento de las redes. Asimismo, es recomendable apoyar este proceso con instancias sistemáticas de asesoramiento o tutoría a los participantes, desde el inicio del programa, ayudándoles en la reflexión e implementación de intervenciones en sus redes.
- **Respecto de los contenidos del programa**, dar mayor énfasis al desarrollo de habilidades y el uso de metodologías o herramientas que complementen los contenidos conceptuales que ya están incorporados en el Diplomado (colaboración, capital social, liderazgo distribuido, innovación y mejora), con el fin de generar capacidades en los participantes para movilizar colaboración y aprendizaje en sus redes.

REFERENCIAS

- Ahumada-Figueroa, L., González, A. y Pino-Yancovic, M. (2016). *Redes de mejoramiento escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Informe Técnico N° 1. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A. y Galdames, S. (2016a). *Liderazgo sistémico: 7 lecciones para la formación de líderes educativos que aprenden en red*. Nota Técnica N°5. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-sistemico-7-lecciones-para-la-formacion-de-lideres-educativos-que-aprenden-en-red/>
- Ahumada-Figueroa, L., Pino-Yancovic, M., González, A. y Galdames, S. (2016b). *Marco para el Liderazgo Sistémico y el Aprendizaje en Red: Los desafíos de la colaboración en contextos de competencia* (Informe Técnico N° 2). Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-el-liderazgo-sistemico-y-el-aprendizaje-en-red-los-desafios-de-la-colaboracion-en-contextos-de-competencia/>
- Armstrong, P. W. y Ainscow, M. (2018). School-to-school support within a competitive education system: Views from the inside. *School Effectiveness and School Improvement* 29(4), 614–633.
- Bellei, C. y Vanni, X. (2015). Chile: The evolution of educational policy, 1980-2014. En S. Schwartzman (Ed.), *Education in South America: Education around the world* (pp. 179–200). London: Bloomsbury Academic.
- Boylan, M. (2016). Enabling adaptive system leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 46 (1), 86-106.
- Bush, T. (2009). Leadership development and school improvement: Contemporary issues in leadership development. *Educational Review*, 61(4), 375–389.
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *Educational Management & Administration*, 30(4), 417–429.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2, 53–82.
- Carrasco, A. y Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: Evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290–308.
- Chapman, C. (2008). Towards a framework for school-to-school networking in challenging circumstances. *Educational Research*, 50(4), 403–420.
- Chapman, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A., Arweck, E. y Goodall, J. (2010). Governance, leadership, and management in federations of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 53–74.
- Connolly, M. y James, C. (2006). Collaboration for school improvement: A resource dependency and institutional framework of analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 69–87.

- Crow, G. M. y Whiteman, R. S. (2016). Effective Preparation program features: A literature review. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 120–148.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford, CA: Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., Møller, J., Nusche, D. y Pont, B. (2007). The Flemish (Belgian) approach to system leadership. En B. Pont, D. Nusche, & D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership. Volume 2: Case Studies on System Leadership* (p. 21). Paris: OECD.
- Diaz-Gibson, J., Civís Zaragoza, M., Daly, A. J., Longás Mayayo, J. y Riera Romani, J. (2016). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration & Leadership*, 1–20.
- Donoso-Díaz, S., Castro-Paredes, M., Alarcón-Leiva, J. y Davis-Toledo, G. (2015). Nudos críticos del sistema escolar chileno, hipótesis explicativas y propuestas para una nueva arquitectura del sector público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 23(86), 37–71.
- Earl, L. y Katz, S. (2007). Leadership in networked learning communities: Defining the terrain. *School Leadership & Management*, 27(3), 239–258.
- Forde, C. (2011). Leadership for learning: Educating educational leaders. En T. Townsend y J. MacBeath (Eds.), *International handbook of leadership for learning* (pp. 355–374). Dordrecht: Springer Netherlands.
- González, Á., 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*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/transitar-desde-el-mejoramiento-escolar-al-mejoramiento-sistemico/>
- Hadfield, M. y Chapman, C. (2009). *Leading school-based networks*. New York: Routledge.
- Hopkins, D. (2009). *The emergence of system leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: Mapping the landscape. *School Leadership & Management*, 27(2), 147–166.
- Kolb, A. Y. y Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. En S. Armstrong y C. V. Fukami (Eds.), *The SAGE handbook of management learning, education and development*. London: SAGE.
- Kubiak, C. (2009). Working the interface. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 239–256.
- Leithwood, K. y Azah, V. N. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433.
- Mineduc (2017). *Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar*. Estudio encargado por la División de Educación General: Santiago.

- Montecinos, C., Rodríguez, S., Galdames, S. y González, A. (2009). Formación continua de directores y equipos directivos: Liderazgo y desarrollo de organizaciones escolares. En C. Sotomayor y H. Walker (Eds.), *Formación continua de profesores: ¿Cómo desarrollar competencias docentes para el trabajo escolar?* Santiago, Chile: Editorial Univesitaria.
- Muijs, D. (2010). A fourth phase of school improvement? Introduction to the special issue on networking and collaboration for school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 1–3.
- Nicolaidou, M. y Petridou, A. (2011). Evaluation of CPD programmes: Challenges and implications for leader and leadership development. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 51–85.
- Orr, M. T. (2011). Pipeline to preparation to advancement: Graduates' Experiences in, through, and beyond leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 114–172.
- Pino-Yancovic, M., González, Á., Ahumada, L. y Del Pozo, M. F. (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. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/seguimiento-a-egresados-del-diplomado-en-liderazgo-sistémico-y-aprendizaje-en-red-que-consideran-valioso-y-util-a-un-ano-de-finalizada-la-formacion/>
- Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Russell, J. L., Meredith, J., Childs, J., Stein, M. K. y Prine, D. W. (2015). Designing inter-organizational networks to implement education reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 92–112.
- Schley, W. y 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* (pp. 267–295). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. London: Sage Publications.
- Supovitz, J. (2015). School leadership lessons from England. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 38–41.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12–28.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 27.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Wohlstetter, P., Malloy, C. L., Chau, D. y Polhemus, J. L. (2003). Improving schools through networks: A new approach to urban school reform. *Educational Policy*, 17(4), 399–430.