



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Mellado Hernández, María Elena; Rincón-Gallardo, Santiago;
Aravena Kenigs, Omar Andrés; Villagra Bravo, Carolina Pilar
Acompañamiento a redes de líderes escolares para su
transformación en comunidades profesionales de aprendizaje
Perfiles educativos, vol. XLII, núm. 169, 2020, Julio-Septiembre, pp. 52-69
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.59363>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271598005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje

MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ* | SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO**
OMAR ANDRÉS ARAVENA KENIGS*** | CAROLINA PILAR VILLAGRA BRAVO****

Se describe una estrategia de acompañamiento a diez redes de líderes escolares y su efecto en el desarrollo de capacidades directivas, las prácticas de liderazgo y la cultura de aprendizaje, desde la valoración de sus integrantes. Es un estudio mixto de alcance descriptivo. Los participantes son 139 directivos pertenecientes a diez redes de La Araucanía, Chile, acompañados durante dos años y medio por “amigos críticos” de un Centro de Liderazgo Educativo. Las técnicas de recolección de información fueron un cuestionario Likert (pre y post) y entrevistas semiestructuradas. Los resultados indican que los directivos escolares aumentan significativamente su valoración respecto al trabajo en red, y lo reconocen como una estrategia que permite reflexionar sobre sus prácticas de liderazgo y aprender colaborativamente en ambientes de confianza y simetría profesional. Asimismo, valoran al “amigo crítico” como un actor educativo que orienta la transformación de las redes en comunidades profesionales de aprendizaje.

We describe a strategy of accompaniment of ten networks of school leaders and its impact on the development of management skills, leadership practices, and the culture of learning, based on an assessment of their members. It is a mixed study of descriptive scope. The participants are 139 managers pertaining to ten networks in La Araucania, Chile, accompanied for two and a half years by “critical friends” from an Educational Leadership Center. Data gathering techniques were a Likert questionnaire (pre and post) and semi-structured interviews. The results indicate that school managers have a significantly higher opinion of networking, and recognize it as a strategy which helps them reflect on their leadership practices and learn collaboratively in environments of trust and professional symmetry. Also, they appreciate the “critical friend” as an educational actor who orients the transformation of networks into professional learning communities.

Palabras clave

Redes educativas
Colaboración
Liderazgo escolar
Amigo crítico
Comunidades profesionales de aprendizaje

Keywords

Educational networks
Collaboration
School leadership
Critical friend
Professional learning communities

Recepción: 3 de abril de 2019 | Aceptación: 17 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>

* Investigadora de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Formación del Profesorado y Avances en Investigación Educativa. Líneas de investigación: liderazgo educativo; formación del profesorado; creencias pedagógicas. Publicación reciente: (2019, en coautoría con J.C. Chaucono), “Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche”, *Sophia Austral*, núm. 23, pp. 63-81. CE: mmellado@uct.cl

** Líder del equipo de consultoría internacional Michael Fullan Enterprises (Toronto, Canadá). Doctor en Política Educativa, Liderazgo y Práctica Pedagógica. Líneas de investigación: transformación y cambio educativo; liderazgo educativo; aprendizaje en red y tutorías escolares. CE: rinconsa@gmail.com

*** Docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Magister en Gestión Escolar. Líneas de investigación: liderazgo educativo, prácticas pedagógicas, desarrollo profesional docente: oaravena@uct.cl

**** Académica de la Universidad Católica de Temuco (Chile). Doctora en Innovación en Formación del Profesorado y Asesoramiento de la Práctica Educativa. Líneas de investigación: liderazgo educativo; evaluación educativa. CE: cvillagra@uct.cl

INTRODUCCIÓN

Desde el año 2015 la política de fortalecimiento del liderazgo directivo del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) impulsa la creación de Redes de Mejoramiento Escolar en todo el territorio nacional. Estas redes están conformadas por directores/as y jefes/as técnico-pedagógicos¹ de centros educativos pertenecientes a una misma comuna.² De igual forma, consideran la participación de sostenedores y/o administradores de la educación pública, más una dupla de supervisores pedagógicos del MINEDUC. En tal sentido, se espera que el trabajo mancomunado y sinérgico de estos actores educativos logre impulsar el desarrollo de capacidades de liderazgo a nivel local y regional, e impacte positivamente en los resultados de aprendizajes de los estudiantes (MINEDUC, 2017a).

Otro componente relevante de la política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar ha sido la creación de dos Centros de Liderazgo Educativo en Chile, los cuales buscan apoyar el desarrollo profesional de los equipos directivos a lo largo del país, considerando la influencia que pueden ejercer sobre los procesos de mejoramiento en sus escuelas (Bolívar, 2014; Elmore, 2010; Weinstein *et al.*, 2016). Entre otras tareas, los Centros de Liderazgo tienen la encomienda de acompañar a las redes de líderes escolares y orientar su aprendizaje a través de estrategias de formación innovadoras. Uno de estos centros es el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), conformado por cuatro universidades chilenas y una universidad extranjera.

En este contexto, el equipo CEDLE de la Universidad Católica de Temuco, Chile (CEDLE-UCT) ha liderado un proyecto denominado “Transformación de redes de mejoramiento escolar en comunidades profesionales de aprendizaje”, a través del cual un equipo de

académicos del CEDLE-UCT acompañó a diez redes de mejoramiento escolar de la región de La Araucanía, a lo largo de dos años y medio, con el fin de apoyar su desarrollo y tránsito hacia la construcción de una cultura propia de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Diversas investigaciones internacionales destacan las redes de líderes escolares como una modalidad de trabajo que propicia la construcción de aprendizajes a nivel individual y colectivo en sus integrantes (Hargreaves y O'Connor, 2018; Leithwood y Azah, 2016; Rincón-Gallardo, 2018). Se ha demostrado que pueden impactar favorablemente en el desarrollo del capital social y profesional (Chapman y Muijs, 2014; Muijs, 2015a; Mukherjee, 2016) y aportar a la configuración de culturas de trabajo democráticas y participativas entre sus integrantes, además de permitirles diseñar y llevar a la práctica propuestas de mejoramiento entre centros educativos (Chapman y Hadfield, 2010; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a).

Sin embargo, también es importante considerar que existe evidencia que advierte que las redes de escuelas no son *de facto* efectivas. De hecho, en muchos casos éstas pueden ser ineficaces o contraproducentes para sus integrantes (Chapman y Muijs, 2014; Hargreaves y O'Connor, 2018). Por consiguiente, la construcción de culturas de colaboración efectivas en redes escolares requiere configurar ambientes que aseguren aprendizajes profundos y con sustento en los principios que orientan a las comunidades profesionales de aprendizaje (Avidov-Ungar, 2018; García, Higuera y Martínez, 2018; Kuh, 2016; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016b; Trust, Krutka y Carpenter, 2016).

Las redes de líderes escolares en el sistema educativo chileno son una estrategia reciente y existe, hasta ahora, escasa evidencia sobre su efecto en el aprendizaje profesional de sus integrantes, así como de sus implicaciones en

1 Es un docente directivo responsable de organizar, coordinar y supervisar el trabajo técnico-pedagógico del centro escolar.

2 Es equivalente al municipio, concejo u otra instancia de administración local.

la transformación de las prácticas de liderazgo escolar. De igual forma, se ha indagado incipientemente en las dinámicas relacionales que surgen al interior de estas redes, así como en la capacidad y disposición de sus participantes para construir culturas de colaboración efectivas que les permitan avanzar hacia la consecución de metas compartidas.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo indagar el proceso de acompañamiento a diez redes de líderes escolares y evidenciar su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje, desde la valoración de sus propios integrantes. Durante el desarrollo del artículo se pretende responder a las siguientes preguntas ¿qué efectos tiene el acompañamiento de un “amigo crítico” en el desarrollo de capacidades, prácticas y cultura de colaboración en redes de líderes escolares?, ¿qué condiciones se deben asegurar para favorecer el aprendizaje en red?, y ¿cómo puede un asesor externo favorecer el aprendizaje de la red? Este estudio espera aportar al campo de conocimiento acerca del aprendizaje en redes de líderes escolares y proponer orientaciones para potenciar una cultura de colaboración entre centros educativos que comparten un territorio y objetivos comunes de mejoramiento.

MARCO TEÓRICO

Redes de líderes escolares y comunidades profesionales de aprendizaje

En la actualidad, las redes educativas son parte de la agenda política educativa en varios países (Azorín y Muijs, 2017; MINEDUC, 2017b; Muijs y Rumyantseva, 2014; OCDE, 2016). Diversos estudios destacan el trabajo en red como una oportunidad para impulsar el desarrollo profesional y el mejoramiento de prácticas de liderazgo, entre otras cosas, porque permite a sus integrantes buscar soluciones a problemáticas comunes e intercambiar experiencias de mejoramiento efectivas de acuerdo con sus contextos (Hargreaves y O'Connor, 2018; Muijs, 2015b). También se ha

demostrado que el trabajo en red puede contribuir a forjar alianzas de colaboración entre centros o comunidades educativas de un mismo territorio, evitando el aislamiento profesional y la balcanización escolar (Elmore, 2007; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Leithwood y Azah, 2016).

Muijs *et al.* (2010: 2) definen las redes educativas como “al menos dos organizaciones que trabajan juntas a partir de la necesidad de innovar para reducir el riesgo e incertidumbre organizacional, considerándose una de sus principales ventajas la posibilidad de aprender colaborativamente en función de objetivos compartidos”. Por su parte, el MINEDUC (2018: 6) describe las redes escolares como “un espacio de desarrollo de prácticas colaborativas y de capacidades directivas que promueve el quehacer pedagógico como centro del trabajo de la escuela y/o liceo, facilitando que los establecimientos educacionales definan sus propios procesos de mejoramiento”. En este sentido, las redes tienen como una de sus finalidades impactar en el aprendizaje de los líderes escolares, de modo que puedan impulsar mejoras educativas sostenibles en el tiempo a través de la colaboración eficaz entre centros educativos.

Al respecto, Rincón-Gallardo y Fullan (2016b) aportan algunas características relevantes de las redes que logran colaborar en forma efectiva: a) profundizan en el aprendizaje de los estudiantes; b) desarrollan capacidades profesionales a nivel de líderes escolares y de educadores; y c) se convierten en una fuerza de mejoramiento del sistema escolar en su conjunto. Al profundizar en los puntos anteriores, Rincón-Gallardo (2018) plantea que las redes pueden convertirse en entornos productivos de aprendizaje para los líderes escolares siempre que ofrezcan a sus integrantes la oportunidad de exponerse a *prácticas de buen liderazgo*, por ejemplo, a través de visitas a escuelas en las que puedan compartir experiencias y prácticas de liderazgo que han resultado efectivas para ese contexto. De esta forma, se espera que

las redes se constituyan también en escenarios de práctica, donde los directivos escolares no sólo “discutan” acerca del liderazgo, sino que logren implementar innovaciones transferibles a sus respectivos centros escolares.

Precisamente, Gairín (2000) dice que los procesos de reflexión y análisis de prácticas son efectivos, sólo si conducen a cambios estables en las formas de pensar y de hacer en las organizaciones y sus integrantes. En este sentido, las redes escolares podrán impactar positivamente en el desarrollo de capacidades en la medida que sus integrantes logren construir una cultura de colaboración y confianza que asegure interacciones de calidad orientadas a transformar prácticas tradicionales (Hargreaves y Fullan, 2012; Leithwood, 2019; Muijs *et al.*, 2010). Es importante también destacar que las culturas de colaboración deben cimentarse sobre el objetivo prioritario de impulsar transformaciones que resulten relevantes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; Hargreaves y Fullan, 2012; Mellado, Valdebenito y Aravena, 2017; Vaillant y Rodríguez, 2016).

Las redes que centran su quehacer en el núcleo pedagógico y logran desarrollar ambientes democráticos y desafiantes de aprendizaje, con fuertes principios de confianza y respeto mutuo, tienen mayores posibilidades de transformarse en comunidades profesionales de aprendizaje (Bush, 2018; Hargreaves y Ainscow, 2015; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a). De igual forma, el trabajo en red puede impulsar a los directivos escolares a liderar cambios en sus propias comunidades educativas y, al mismo tiempo, los invita a expandir su influencia y responsabilidad más allá de sus propias escuelas (Azorín y Muijs, 2017; Chapman y Hadfieldb, 2010).

Por su parte, Navarro y Hernández de la Torre (2017) destacan el rol clave del “entramado social” que se desarrolla al interior de las redes, entendido como el conjunto de relaciones que gestionan sus participantes para atribuir significado al conocimiento que logran construir.

Gairín (2000) también profundiza en la relevancia de las interacciones profesionales, y las reconoce como una poderosa herramienta que permite a los integrantes de la organización reflexionar colectivamente y recibir retroalimentación crítica respecto a su quehacer educativo. Para Domènech (2010) y Demerath (2018), las relaciones al interior de una comunidad deben avanzar a ser cada vez más abiertas, flexibles y horizontales, como elementos centrales para que sus integrantes se desenvuelvan en un ambiente de confianza y pertenencia.

En el contexto chileno, ha surgido en los últimos años interesante evidencia que indaga en la forma de trabajo de las redes y la percepción de sus integrantes. Un estudio realizado por Pino-Yancovich *et al.* (2017) concluye que las redes escolares son una estrategia valorada positivamente por los equipos directivos, principalmente porque favorece su capital social, permitiéndoles compartir y colaborar con otros líderes en un ambiente adecuado de trabajo. Por su parte, Ahumada *et al.* (2019) identifican algunos desafíos, y señalan que un alto porcentaje de directivos escolares afirma que el trabajo en red no ayuda a encontrar soluciones a los problemas específicos que enfrentan en sus establecimientos. En tal sentido, han surgido algunas propuestas para el trabajo en redes chilenas, entre las que destaca la estrategia de indagación colaborativa (Pino-Yancovich *et al.*, 2018) y la formación de líderes sistémicos (González *et al.*, 2018).

La evidencia nacional e internacional coincide en que las redes y comunidades efectivas son aquellas que logran configurar culturas de colaboración y confianza que permiten a sus miembros consolidar un sentido compartido o de co-responsabilidad respecto del aprendizaje del colectivo de integrantes, donde las discusiones deben apuntar a qué y cómo se están haciendo las cosas y qué y cómo se pueden mejorar (González *et al.*, 2017; Louis y Lee, 2016; Trust, 2017; Weinstein *et al.*, 2018).

En atención a la anterior idea, uno de los desafíos que enfrentan las redes de líderes

escolares, en tanto organizaciones educativas, es crear las condiciones para asegurar una cultura de aprendizaje y hacerla sostenible en el tiempo (Cheng, 2010; Fullan, 2001; Hadfield y Chapman, 2009; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019). Al respecto, algunos autores han señalado el importante rol que pueden jugar facilitadores externos o asesores colaborativos para contribuir a fortalecer el trabajo de las redes al orientar las relaciones y dinámicas de trabajo desde un enfoque reflexivo y democrático (Leithwood, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a), especialmente en sus inicios o etapas de desarrollo, en las cuales pueden ayudar a acelerar los procesos de colaboración efectiva.

La literatura sobre asesoramiento colaborativo destaca el rol facilitador que pueden jugar los “amigos críticos”, definidos como una o más personas que se han ganado la confianza de un grupo y que a través del cuestionamiento ofrecen críticas abiertas y honestas que aportan nuevas perspectivas acerca del trabajo de un equipo u organización (Huerta, 2014; Loughran y Brubaker 2015; Martin y Russell, 2018). Varios estudios han demostrado la incidencia de los “amigos críticos” en el aprendizaje profesional y en la mejora de los procesos educativos de los centros escolares (Berry y Russell, 2014; Carlson *et al.*, 2018; Gurr y Huerta, 2013; Schuck y Russell, 2016; Yin y Zheng, 2018), principalmente porque a través del diálogo y cuestionamiento permanente, indagan en las creencias y supuestos de los miembros de la comunidad para hacerlos explícitos y provocar conflictos cognitivos; estos estímulos, a su vez, propician la reflexión acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico (Escudero, 2009; Mellado, Chaucono y Villagra, 2017).

A través de su experiencia, y sustentado en el conocimiento profesional, el amigo crítico ofrece retroalimentación oportuna y aporta “otra mirada” acerca de prácticas de liderazgo (Soto *et al.*, 2017; Kuh, 2016). Este profesional se considera un “amigo” porque se involucra en el contexto de la red para comprenderla y proporcionar apoyos basados en relaciones horizontales y de

confianza; de esa manera, muchas veces logra establecer fuertes lazos profesionales con sus integrantes (Huerta, 2014). Al mismo tiempo, es “crítico” porque analiza los resultados y desafía al grupo con preguntas que cuestionan las convicciones de los actores educativos como un ejercicio para resignificar sus creencias.

Es así como, a lo largo de dos años y medio, un equipo de seis académicos que conforman el CEDLE de la Universidad Católica de Temuco, acompañaron en su rol de “amigos críticos” a diez redes de líderes escolares de la región de La Araucanía en Chile. El estudio que aquí se presenta examina los cambios que se lograron evidenciar en las percepciones de los líderes educativos que participan en estas redes respecto de su capacidad de liderazgo, su práctica profesional, y la cultura de aprendizaje al interior de las redes.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño

El estudio se enmarca como una investigación educativa de casos múltiples. Este tipo de diseño permitió obtener información desde diversas fuentes y aportó distintas perspectivas y comprensiones acerca del trabajo en red, así como de los factores que inciden en los procesos de cambio organizacional (López-González, 2013; Stake, 2017). En cuanto a su alcance, el estudio es de tipo descriptivo y utilizó una metodología mixta, lo que favoreció la integración y articulación de la información cuantitativa y cualitativa, otorgando mayor científicidad y coherencia epistemológica a los resultados (Núñez-Moscoso, 2017; Guelmes-Valdés y Nieto-Almeida, 2015). El desarrollo del estudio se dividió en tres fases, que se describen a continuación:

1. *Fase diagnóstica* (2016): Los “amigos críticos” del CEDLE-UCT se incorporaron a las sesiones de trabajo de diez redes de líderes escolares de la región de La Araucanía que voluntariamente, y en

acuerdo con las autoridades regionales del MINEDUC, accedieron a participar del acompañamiento. Cada una de estas redes contaba con un año de existencia al momento de la incorporación de estos amigos críticos. El principal propósito de esta fase fue indagar sobre el funcionamiento de las redes. En particular, se averiguó sobre qué tipo de capacidades directivas escolares se desarrollan durante las sesiones, cómo se presenta la cultura de trabajo al interior de la red y de qué forma esta cultura influencia el desarrollo de prácticas de liderazgo educativo.

2. *Fase de acompañamiento (2017-2018)*: en esta fase los “amigos críticos” del CEDLE ofrecieron acompañamiento presencial a las redes de líderes escolares. Las jornadas de red se desarrollaron una vez al mes, con una duración de cuatro horas, aproximadamente. Los amigos críticos tenían la responsabilidad de propiciar condiciones favorables para el aprendizaje profesional al interior de las redes. Cabe destacar que los supervisores ministeriales que participaron en el acompañamiento conocían el rol que cumplirían los amigos críticos y mostraron una abierta actitud de aprendizaje durante el proceso. Entre las principales prácticas del amigo crítico en las redes destacan: focalizar la discusión en el aprendizaje de los estudiantes, orientar la reflexión crítica de las prácticas de liderazgo pedagógico, propiciar mayores oportunidades de aprendizaje colaborativo entre los integrantes de la red, y mediar las relaciones profesionales al interior de la red,

en atención a los principios que caracterizan a las comunidades profesionales de aprendizaje: confianza profesional, simetría y horizontalidad, respeto y apoyo mutuo, visión compartida y búsqueda de objetivos comunes.

3. *Fase de evaluación (2018)*: el propósito de esta fase fue comprender y describir el cambio en la percepción de los directivos escolares acerca del trabajo en red, después de dos años de acompañamiento. Para ello, se aplicó un postest que indagaba en las siguientes dimensiones: desarrollo de capacidades directivas, prácticas de liderazgo y cultura de trabajo al interior de las redes. Asimismo, se realizaron entrevistas a una submuestra de participantes, las cuales permitieron profundizar en aquellas prácticas de los amigos críticos que pudieron haber influenciado positivamente el trabajo en red.

Participantes

En este estudio participó la totalidad de directivos escolares que forman parte de diez redes de mejoramiento de la región de La Araucanía, Chile. La muestra se compuso de 139 directivos, de los cuales 44.6 por ciento fueron hombres y 55.3 por ciento correspondió a mujeres pertenecientes a escuelas y liceos públicos³ de la región (Tabla 1). En cuanto a sus cargos, 51 por ciento de los participantes se desempeñaba como directores/as, mientras que 49 por ciento eran jefes/as técnico-pedagógicos/as. La edad promedio de los participantes fue de 52.6 años y contaban con un promedio de 7.4 años de experiencia desempeñándose en cargos directivos.

³ Dependientes de la administración municipal.

Tabla 1. Distribución geográfica, por sexo y cargo directivo de los participantes

Red de mejora- miento escolar	Centros educati- vos	Escuelas	Liceos	Direc- tores/ as	Jefes/as de UTP	Hombres	Mujeres	Total partici- pantes
Freire	6	4	2	5	6	6	5	11
Curacautín	7	1	6	4	4	4	4	8
Collipulli y Ercilla	10	8	2	6	8	7	7	14
Vilcún	8	6	2	8	7	6	9	15
Gorbea	7	6	1	6	6	6	6	12
Temuco	8	8	0	12	7	8	11	19
Lumaco y Traiguén	12	10	2	7	14	8	13	21
Carahue	8	6	2	8	7	7	8	15
Cunco	8	8	0	10	6	6	10	16
Pitrufquén	4	3	1	5	3	4	4	8
Total	78	63	15	71	68	62	77	139

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

La recolección de información del estudio consideró la aplicación de un cuestionario cerrado que tuvo por objetivo valorar el trabajo en red antes y después (pre y post) del acompañamiento de un amigo crítico del CEDLE. De igual forma, se aplicaron entrevistas semiestructuradas al final del acompañamiento de dos años y medio para profundizar en el proceso de transformación de las redes de directivos escolares desde la perspectiva de sus propios integrantes. A continuación, se describen ambos instrumentos.

Cuestionario Likert de valoración del trabajo en red

El instrumento se compone de 15 ítems agrupados en tres dimensiones de análisis: a) desarrollo de capacidades directivas; b) cultura de aprendizaje; y c) prácticas de liderazgo educativo. Cada ítem del cuestionario se presenta en forma de afirmación que cada participante debía valorar individual y subjetivamente, considerando los siguientes niveles: 1=muy en

desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=de acuerdo; 4=muy de acuerdo.

El diseño del instrumento consideró la validez de contenido por parte de cinco expertos, todos académicos especialistas en liderazgo educativo y aprendizaje en red. Se envió a cada uno de los jueces la versión preliminar del cuestionario compuesto de 25 ítems y se les solicitó asignarles puntuación de acuerdo con una escala cerrada de valores que fluctuaban entre 0 y 5, considerando los criterios de pertinencia, coherencia y adecuación. De igual forma, se agregó un apartado de respuesta abierta, en la que los jueces redactaron observaciones para cada ítem o reacciones generales respecto al instrumento. Este proceso de validez de contenido concluyó con la eliminación de 10 ítems evaluados con baja pertinencia y coherencia respecto al objeto de estudio. De esta forma, el instrumento quedó compuesto por un total de 15 reactivos distribuidos en tres dimensiones.

Posteriormente, la validez de constructo se realizó aplicando un análisis factorial confirmatorio. Se optó por el análisis de compo-

nentes principales y rotación Varimax. El resultado de la prueba confirmó la presencia de tres dimensiones o factores de análisis, que explican 77.6 por ciento acumulado de la varianza. Finalmente, la fiabilidad del ins-

trumento se analizó con el coeficiente Alfa de Cronbach, y se obtuvo un valor alfa =.907, que estableció garantías estadísticas para su aplicación (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach para las dimensiones del instrumento

Dimensiones del cuestionario	N° de ítems	Valor Alfa
<i>Capacidades directivas escolares:</i> indaga en valoración de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para construir y profundizar en conocimientos de liderazgo educativo	5	.838
<i>Prácticas de liderazgo educativo:</i> indaga en la percepción de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para resignificar sus enfoques de liderazgo e implementar prácticas que impacten en el desarrollo profesional docente y en el aprendizaje de los estudiantes	5	.889
<i>Cultura de aprendizaje:</i> indaga en la percepción de los directivos escolares respecto a las oportunidades que ofrece el trabajo en red para construir relaciones de confianza y que les permiten colaborar en forma efectiva para alcanzar objetivos comunes de mejora	5	.901
Valores totales	15	.907

Fuente: elaboración propia.

Entrevistas semiestructuradas

La validez de contenido de las entrevistas semiestructuradas se realizó con el método Delphi (Reguant y Torrado, 2016). Esta técnica, de carácter cualitativo, permitió obtener la opinión de un grupo de tres académicos expertos en redes escolares y aprendizaje colaborativo. Este proceso consistió en un método de consulta reiterada que implicó la revisión del guion en tres oportunidades por cada uno de los expertos, hasta que se logró consenso sobre los criterios de claridad, relevancia y pertinencia de las preguntas.

Una vez aprobado el instrumento se entrevistó a 30 directivos escolares, para lo cual se seleccionó aleatoriamente a tres participantes de cada red, resguardando la representatividad y distribución de los criterios cargos directivos (directores y coordinadores pedagógicos) y sexo (hombres y mujeres). Las entrevistas fueron realizadas por un equipo de

profesionales externos al proyecto, con la intención de minimizar el sesgo de deseabilidad social en las respuestas.

Análisis de datos

El análisis de los datos cuantitativos otorgados por el cuestionario se realizó con *software* SPSSv20. En primer lugar, se utilizó estadística inferencial para comprobar la magnitud de las diferencias entre los valores del pre y postest, para lo cual se utilizó la prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas. Posteriormente, se analizaron en forma descriptiva las diferencias porcentuales de cada uno de los ítems del instrumento.

Finalmente, para analizar la información cualitativa de las entrevistas se utilizó la técnica de análisis de contenido mediante un proceso de agrupación discursiva (Montanero-Fernández, 2014), en la que emergieron categorías de análisis que permiten profundizar en la explicación de los resultados.

RESULTADOS

La Tabla 3 muestra el resultado de la aplicación de la prueba estadística *t* de Student, que permite comparar las diferencias en la puntuación media alcanzada por cada dimensión del cuestionario y que expresa la valoración de los directivos escolares respecto al trabajo en

red, antes y después del acompañamiento de un amigo crítico (pre y postest).

Cabe mencionar que la muestra del pretest fue de 139 directores, de los cuales 117 se mantuvieron en sus respectivas redes a lo largo de los 2.5 años de trabajo. Por tanto, el porcentaje de retención de la muestra fue de 85 por ciento.

Tabla 3. Resultados prueba paramétrica *t* de Student para muestras relacionadas

Dimensiones del cuestionario	(Me) Pretest n=139	Des. Stand.	(Me) Postest n=117	Des.Stand.	<i>t</i> de Student (sig.)
D1. Capacidades directivas escolares	3.1	.67	3.4	.41	.001*
D2. Prácticas de liderazgo educativo	2.5	.57	3.0	.50	.001*
D3. Cultura de aprendizaje	2.9	.64	3.5	.53	.001*

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas establece diferencias significativas ($p<.05$) entre los valores de las puntuaciones medias (Me) entre el pre y postest, para cada una de las dimensiones evaluadas del trabajo en red. Esto quiere decir que, después del acompañamiento de dos años y medio por parte de un amigo crítico, los líderes escolares poseen una valoración significativamente más alta del trabajo en red respecto a las dimensiones “desarrollo de capacidades escolares” ($p=.001$), “prácticas

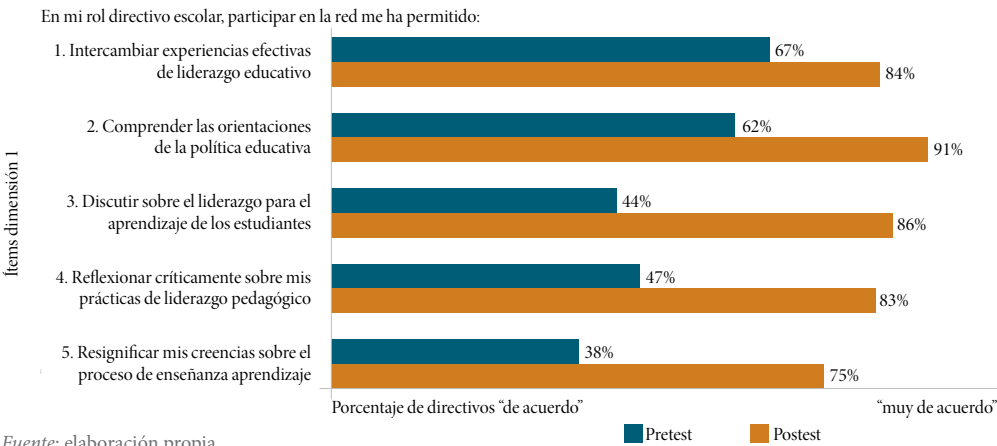
de liderazgo educativo” ($p=.001$) y “cultura de aprendizaje” ($p=.001$).

Para profundizar en la comprensión de estas diferencias, se presenta a continuación un análisis integrado de los resultados cuantitativos y cualitativos para cada una de las dimensiones evaluada del trabajo en red.

Resultados para la dimensión 1
“capacidades directivas escolares”

Este apartado presenta los resultados, a nivel descriptivo, del pre y postest para cada uno de

Gráfica 1. Resultados pre y postest dimensión 1
“capacidades directivas escolares”



Fuente: elaboración propia.

los ítems que componen la primera dimensión del instrumento “capacidades directivas escolares”. La información se expresa en gráficos (Gráfica 1) que muestran el porcentaje de directivos escolares que valoran “de acuerdo” o “muy de acuerdo” las afirmaciones planteadas.

La Gráfica 1 muestra que los ítems 3, 4 y 5 de la dimensión 1, “desarrollo de capacidades directivas escolares”, son los que alcanzan un mayor incremento entre el pre y postest. En este sentido, 86 por ciento de los participantes valora la red como un “espacio donde se discute sobre el liderazgo para el aprendizaje de los estudiantes” (ítem 3), con lo cual aumenta 42 por ciento respecto al pretest. Así mismo, 83 por ciento de los integrantes valoran la red como una oportunidad para “reflexionar críticamente sobre sus prácticas de liderazgo pedagógico” (ítem 4), lo que representa un aumento de 37 por ciento en relación con el pretest. Por su parte, el ítem 5 muestra que 75 por ciento de los integrantes valoran la red como un “espacio que les permite resignificar sus creencias sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje”, es decir, hay un aumento de 37 por ciento en relación con el pretest. Finalmente, el ítem 1 que evalúa el “intercambio de experiencias de liderazgo educativo” en la red logra 84 por ciento, y el ítem 2 referido a la “posibilidad de comprender las orientaciones de la política educativa” obtiene 91 por ciento.

Para profundizar en los resultados cuantitativos se realizó un análisis de contenido de la información cualitativa recogida en las entrevistas del cual surgieron las siguientes categorías emergentes.

Categoría “transformación del enfoque de aprendizaje en las redes”

A continuación, se presentan extractos con temas recurrentes en las entrevistas. Éstos ilustran la transformación del enfoque de aprendizaje de las redes, que transita de la transmisión de información hacia la construcción

de aprendizajes, proceso de cambio mediado por el acompañamiento de un amigo crítico:

El trabajo en red antes de la incorporación del amigo crítico se basaba, principalmente, en recibir información de parte de los supervisores del MINEDUC acerca de los requerimientos de la política educativa... los supervisores nos ayudaban a chequear si nuestros reglamentos y protocolos cumplían con la nueva normativa vigente, la mayoría del tiempo de la jornada nos manteníamos escuchando las orientaciones ministeriales... en la red se exponían diferentes temas, pero no lográbamos concretar cómo mejorar los resultados de nuestras escuelas porque no había mayor discusión entre nosotros... el amigo crítico nos ayudó a mirar nuestras prácticas y darnos cuenta que nuestro rol como líderes pedagógicos era clave en la discusión al interior de la red; nos instó a asumir un mayor protagonismo y a expresar abiertamente cuáles eran los problemas de nuestras escuelas, con el fin ayudarnos entre todos en la búsqueda de alternativas de solución (director, red núm. 4).

En nuestra red algunos directores teníamos que presentar experiencias de gestión a los demás participantes, con la idea de replicar estas experiencias en nuestros colegios... pero nos dimos cuenta que eran relatos muy generales y de temas tan diversos que muchas veces no tenían nada que ver con mejorar los aprendizajes... Además, los directores manifestaban sólo cosas buenas de sus colegios, entonces no había nada que ayudarles a solucionar... Ahora es distinta la red, porque nuestra amiga crítica logró sacar a flote nuestras necesidades de formación, logró abrir conversaciones que dejaron “al desnudo” nuestras creencias... también asumimos un rol activo en la red: ahora podemos discutir entre los participantes y apoyarnos mutuamente en el proceso de mejora de nuestras prácticas (coordinadora pedagógica, red núm. 8).

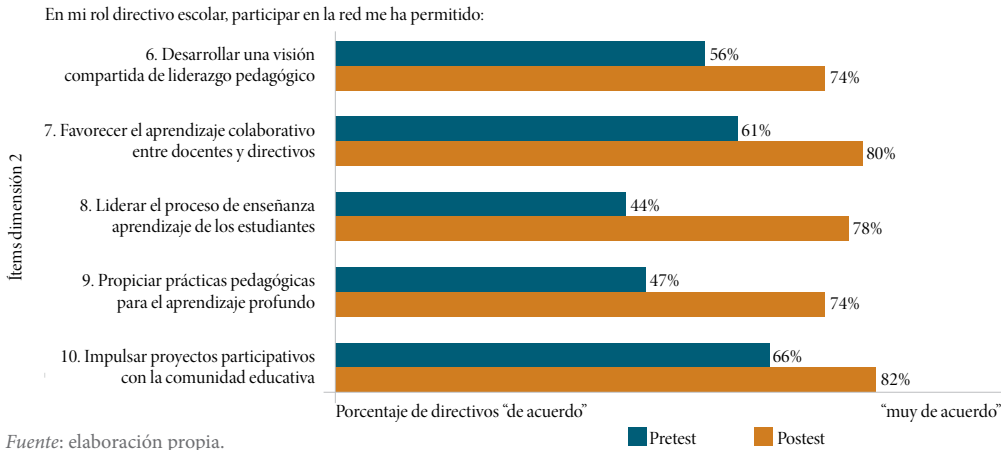
Estos relatos dan cuenta del cambio de enfoque en el trabajo de las redes, el cual transitó desde una metodología sustentada en la transmisión y reproducción de información, hacia un enfoque más constructivo y dialógico. En este sentido, estimular diálogos reflexivos entre los líderes escolares de la red fue clave para develar y resignificar las creencias arraigadas en la cultura escolar que subyacen a la forma de enseñar y aprender (Kuh, 2016). Los entrevistados relacionan la transición en la dinámica de la red al acompañamiento de los amigos críticos, cuyo rol estuvo orientado a propiciar mayores y mejores oportunidades

de aprendizaje colaborativo y recíproco entre líderes para que puedan reflexionar críticamente y retroalimentar la calidad de sus prácticas directivas (Martin y Russell, 2018; Huerta, 2014; Berry y Russell, 2014; Escudero, 2009).

Resultados para la dimensión 2 “prácticas de liderazgo educativo”

La Gráfica 2 muestra los resultados de la comparación porcentual (pre y postest) de la valoración que realizan los directivos escolares respecto a los ítems que componen la dimensión 2 del cuestionario: “prácticas de liderazgo educativo”.

Gráfica 2. Resultados pre y postest dimensión 2
“prácticas de liderazgo educativo”



Fuente: elaboración propia.

En la Gráfica 2 se aprecia una notoria diferencia en la valoración de los directivos escolares para la totalidad de los ítems de la dimensión 2: “prácticas de liderazgo educativo”. La mayor diferencia se aprecia en el ítem 8, “liderar procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”, que fue valorado por 44 por ciento de los participantes en el pretest, a diferencia de 78 por ciento alcanzado al final del acompañamiento. En el ítem 9, “propiciar prácticas para el aprendizaje profundo”, se observa que 74 por ciento de los participantes valora positivamente al final del acompañamiento, vs. sólo 47 por ciento logrado en el pretest. Por su parte, el ítem 11, “desarrollar una visión compartida

de liderazgo pedagógico” alcanza un 74 por ciento de participantes en acuerdo, en relación con el 56 por ciento alcanzado en el pretest.

En el ítem 7, “favorecer el trabajo colaborativo de los participantes”, 80 por ciento lo valora favorablemente al finalizar el acompañamiento del amigo crítico, que corresponde a un incremento de 19 por ciento. El ítem 15, “impulsar proyectos participativos con la comunidad educativa”, aumentó de 66 a 82 por ciento de los participantes que perciben favorablemente esta práctica, es decir, tuvo un incremento de 16 por ciento.

En seguida se describen relatos recurrentes de líderes escolares que muestran la trans-

formación de las prácticas de liderazgo educativo de las redes acompañadas por un amigo crítico del CEDLE.

Categoría “prácticas de liderazgo pedagógico centradas en el estudiante”

Desde que llegó el amigo crítico focalizó la discusión de la red en el liderazgo pedagógico y nos hizo tomar conciencia de la responsabilidad que tenemos en el aprendizaje de nuestros estudiantes... en mi caso, me enfocaba mucho en aspectos emergentes de la escuela y en responder a los requerimientos administrativos del MINEDUC... en cada jornada de red surgían las preguntas incómodas y desafiantes del amigo crítico. Nos decía “¿de qué forma práctica que usted describe incide en la mejora del aprendizaje del estudiante?, ¿usted puede describir qué y cómo están aprendiendo sus estudiantes?”. Esta retroalimentación sistemática del amigo crítico y de los compañeros de red nos desafió a liderar de mejor forma los procesos de enseñanza aprendizaje, lo que implicó fortalecer la colaboración con nuestros profesores en nuestros liceos y reflexionar acerca de nuestros enfoques de liderazgo pedagógico (director, red núm. 5).

En las conversaciones de la red nos dimos cuenta [de] que estábamos impactando muy poco en el aprendizaje de los estudiantes... no sabíamos realmente qué aprendían los niños en las escuelas que dirigíamos, porque cuando íbamos al aula era sólo para supervisar a los profesores... El amigo crítico, en un primer momento, fue algo incómodo, porque nos cuestionaba mediante preguntas bien puntuales y nosotros nos íbamos a nuestras escuelas con esas preguntas sin resolver en la cabeza... podemos decir que nos hizo salir de esa autocomplacencia y centrar la mirada en la calidad de nuestro trabajo; nos enseñó a mirar nuestro propio desempeño... Este cuestionamiento permanente me hizo tomar conciencia [de] que mi actuación como coordinadora

pedagógica era más que nada desde el sentido común, lo que me hizo reflexionar e indagar en respuestas pedagógicas que me permitieran justificar mis prácticas de una forma mucho más profesional (coordinadora pedagógica, red núm. 2).

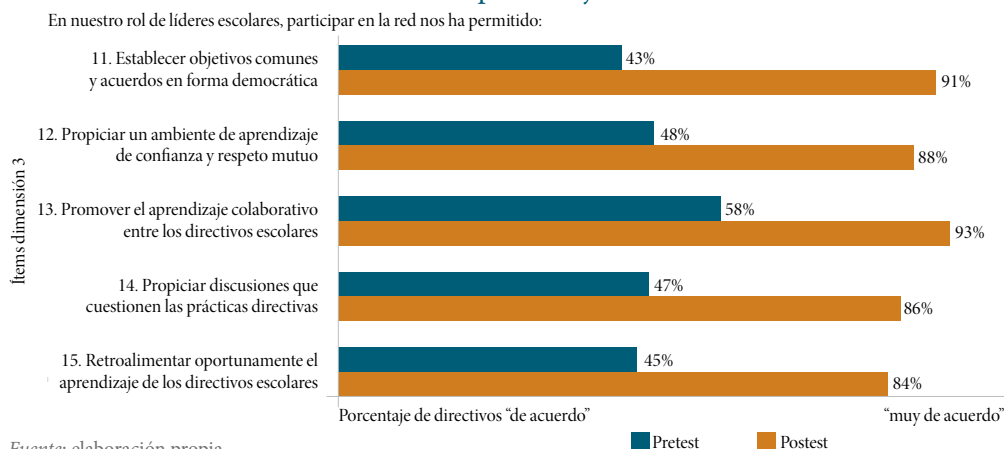
El análisis de estas textualidades revela la existencia de nuevas prácticas de liderazgo educativo por parte de los líderes escolares. Por una parte, los directivos escolares reconocen una mayor implicación en procesos de reflexión y profundización en los problemas de práctica, al focalizar en la gestión pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; Hargreaves y Fullan, 2012; Lee *et al.*, 2014; Leithwood, 2018). Por otra parte, destaca la iniciativa de los líderes a buscar soluciones sustentadas en el conocimiento pedagógico y acoger la retroalimentación de sus pares como una estrategia para construir aprendizajes profundos y resignificar sus prácticas de gestión y liderazgo (Fullan *et al.*, 2017).

Resultados para la dimensión 3: “cultura de aprendizaje en red”

La Gráfica 3 muestra los resultados de la comparación porcentual (pre y postest) de la valoración que realizan los directivos escolares respecto a los ítems que componen la dimensión 3 del cuestionario: “cultura de aprendizaje”.

En la Gráfica 3 se evidencia un incremento en la valoración que los directivos escolares atribuyen a la totalidad de ítems de la dimensión “cultura de aprendizaje”. Destaca el ítem 11, “establecer objetivos comunes y acuerdos democráticos”, porque alcanza 91 por ciento de valoración positiva de los líderes escolares, lo que corresponde a un aumento de 48 por ciento respecto al pretest. Asimismo, 88 por ciento de los directivos escolares considera que se propicia un “ambiente de confianza y respeto mutuo” (ítem 12), es decir, hubo un incremento de 40 por ciento en las valoraciones positivas respecto del pretest. Por su parte, el ítem 13, “promover el aprendizaje colaborativo entre

**Gráfica 3. Resultados pre y postest dimensión 3
“cultura de aprendizaje en red”**



Fuente: elaboración propia.

los integrantes de la red”, alcanzó 93 por ciento de valoración positiva en la evaluación final vs. 58 por ciento en el pretest. Se evidencia un aumento de 35 por ciento después del acompañamiento del amigo crítico.

El ítem 14 “propiciar discusiones que cuestionen las prácticas directivas” alcanza una valoración positiva de 86 por ciento después del acompañamiento, respecto de un 47 por ciento obtenido en el pretest; el incremento fue de 39 por ciento.

Finalmente, el ítem 15 “retroalimentar oportunamente el aprendizaje de los directivos escolares” obtuvo 45 por ciento al inicio del estudio y alcanzó 84 por ciento de valoración positiva en el postest, esto es, aumentó 39 por ciento.

A continuación, se describen relatos recurrentes de líderes escolares que muestran la transformación de la cultura de aprendizaje de las redes acompañadas por un amigo crítico.

Categoría “construcción de culturas de aprendizaje”

Las decisiones en las jornadas de trabajo de las redes, al inicio eran muy arbitrarias... Cuando llegó el amigo crítico nosotros desconocíamos los objetivos del trabajo en red, tampoco teníamos metas comunes que nos ayudaran a

trabajar colaborativamente, porque teníamos un poco de desconfianza entre los directores y directoras... Teníamos temor a opinar y equivocarnos y dificultad para mirar nuestra propia práctica o aceptar las críticas... Ahora somos una comunidad que se podría decir ha aprendido a aprender. Actualmente hay más confianza y apoyo entre los participantes de la red. Podemos tener discusiones mucho más contundentes y provechosas para mejorar nuestro trabajo en la escuela (coordinador pedagógico, red núm. 1).

En la red ocultábamos constantemente nuestras debilidades y siempre buscábamos responsabilizar de los bajos resultados a los profesores, a las familias, e incluso a los propios estudiantes... Como directores estábamos acostumbrados a tener una relación vertical con los supervisores, por eso nos parecía natural que ellos dirijan la red... Usualmente competíamos entre las escuelas de la comuna y no había una visión compartida que nos uniera como red... Pienso que la red ha cambiado para bien, se ha transformado en un espacio de encuentro y relaciones de respeto por las ideas de los demás... hemos avanzado hacia formas de trabajo más horizontales que nos han ayudado a identificar nuestras necesidades y a pensar en conjunto soluciones; también en

desafíos que nos ayuden a crecer como personas y profesionales (directora, red núm. 10).

Estos hallazgos evidencian que las redes han comenzado a superar las asimetrías y relaciones de poder entre supervisores, sostenedores y directivos escolares. Esta democratización en la cultura de aprendizaje de las redes ocurre por prácticas sistemáticas de colaboración efectiva entre los directivos escolares que entran en conflicto con regulaciones burocráticas y relaciones verticales de autoridad (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016b; Bush, 2018; Avidov-Ungar, 2018). Asimismo, han asumido responsabilidades por el aprendizaje colectivo con base en diálogos honestos que contribuyan al logro de metas compartidas de mejora (Hargreaves y O'Connor, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016a; Mukherjee, 2016). De lo anterior se desprende que esta construcción de cultura colaborativa entre directivos puede contribuir enormemente a la generación de procesos efectivos de mejoramiento escolar.

CONCLUSIONES

Los hallazgos presentados en esta investigación sugieren que los aprendizajes profesionales construidos en las redes de líderes escolares que participaron del estudio se relacionan estrechamente con las posibilidades de participación democrática de sus integrantes, en función de proyectos y objetivos compartidos de mejoramiento. En este sentido, focalizar el trabajo de la red en el fortalecimiento del liderazgo pedagógico parece haber contribuido favorablemente a que los líderes escolares valoren este espacio como una oportunidad para desarrollar sus capacidades directivas y reorientar sus prácticas de liderazgo, tanto hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, como al desarrollo profesional de los docentes de sus respectivos centros educativos.

Los resultados demuestran que las redes de líderes escolares se presentan como una

valiosa oportunidad para favorecer el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimientos profesionales, en la medida que sus participantes logren consolidar relaciones de simetría y confianza profesional en un ambiente intelectualmente desafiante. En este sentido, es fundamental asumir la red como un espacio de “co-responsabilidad” por el aprendizaje profesional de los pares, y no sólo por el propio desarrollo. El efectivo aprendizaje en red requiere erradicar prácticas jerárquicas y tradicionales, por tanto, implica transitar hacia espacios más dialógicos y reflexivos en los que todos los integrantes tengan reales oportunidades de participación democrática para validar su liderazgo y aportar en la lógica de colaboración hacia soluciones compartidas de mejoramiento.

Respecto al rol de acompañamiento del “amigo crítico”, en los resultados obtenidos parece clave su apoyo para que los directivos escolares avancen hacia una comprensión compartida del trabajo en red. Asimismo, el modelamiento del amigo crítico parece ejercer una fuerte influencia en la implementación de prácticas de liderazgo y formas de aprendizaje innovadoras al interior de la red. A este respecto, es importante considerar que las redes de mejoramiento demostraron diferencias en sus dinámicas de trabajo, especialmente referidas a la autonomía en la toma de decisiones y foco en el aprendizaje de los estudiantes. Frente a las diferencias entre las distintas redes, los amigos críticos debieron desplegar un acompañamiento que respondiera a las distintas necesidades formativas, y para ello fue fundamental la coordinación con los supervisores del MINEDUC respecto a focalizar la discusión en las orientaciones de la política educativa de liderazgo escolar, por encima de otros aspectos emergentes que poco aportaban al desarrollo de capacidades directivas.

Otro aspecto fundamental en el cambio cultural de las redes fue el paulatino empoderamiento del rol de “amigo crítico” por parte de los directivos coordinadores de red y otros

participantes, quienes fueron atreviéndose a cuestionar ideas, fomentar la participación de sus pares, retroalimentar, ofrecer apoyos y, en síntesis, avanzar hacia una participación mucho más activa y protagónica durante las sesiones. Al mismo tiempo, los actores educativos que tradicionalmente ejercían el control de la red fueron asumiendo un liderazgo mucho más distribuido desde una perspectiva de comunidad. En tal sentido, el amigo crítico asumió un liderazgo sistémico en la red; ejerció una influencia de transformación “hacia arriba” al regular el desempeño de los supervisores ministeriales y coordinadores de red; “hacia el lado”, al favorecer la colaboración y aprendizaje recíproco entre los líderes escolares de la red; y “hacia abajo”, al visualizar siempre la manera en que la red logre impactar en el mejoramiento de las escuelas y liceos.

En atención a este hallazgo, el equipo del CEDLE de la Universidad Católica de Temuco ha reconocido la necesidad de identificar aquellos líderes escolares que puedan asumir

el rol de “amigos críticos” en las redes y llevar a cabo un programa de formación orientado a desarrollar las capacidades para asumir este rol y aportar, desde una mirada crítica, nuevas formas de hacer y de pensar el mejoramiento en contextos de colaboración.

Finalmente, se sugiere para futuras investigaciones, profundizar en la transformación de las prácticas que evidencian los líderes escolares que participan de las redes educativas, a través de un acompañamiento en sus centros escolares en el que los docentes y estudiantes puedan reportar aquellas prácticas que contribuyen a generar nuevas culturas. Por otra parte, queda pendiente, para éste u otros equipos, ahondar en las características y perfil de los amigos críticos, como una estrategia que pueda aportar sustantivamente a la construcción de relaciones democráticas para aprender de forma colaborativa e impactar favorablemente en el desarrollo de capacidades directivas en red y en otras organizaciones educativas.

REFERENCIAS

- AHUMADA, Luis, José Manuel Améstica, Mauricio Pino-Yancovic, Andrea Lagos y Álvaro González (2019), *Colaboración y aprendizaje en red: conceptos claves para el mejoramiento sistémico*, Nota Técnica No. 3, Valparaíso, Líderes Educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- AVIDOV-Ungar, Orit (2018), “Professional Development Communities: The perceptions of Israeli teacher-leaders and program coordinators”, *Professional Development in Education*, vol. 44, núm. 5, pp. 663-677.
- AZORÍN, Cecilia y Daniel Muijs (2017), “Networks and Collaboration in Spanish Education Policy”, *Educational Research*, vol. 59, núm. 3, pp. 273-296.
- BERRY, Mandy y Tom Russell (2014), “Critical Friends, Collaborators and Community in Self-Study”, *Studying Teacher Education*, vol. 10, núm. 3, pp. 195-196.
- BOLÍVAR, Antonio (2014), “Building School Capacity: Shared leadership and professional learning communities. A research proposal”, *International Journal of Educational Leadership and Management*, vol. 2, núm. 2, pp. 147-175.
- BOLÍVAR, Antonio y Rosel Bolívar-Ruano (2013), “Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje”, *Revista Educarnos*, vol. 11, núm. 10, pp. 11-34.
- BUSH, Tony (2018), “Professional Learning Communities and School Leadership: Empowering teachers”, *Educational Management Administration and Leadership*, vol. 46, núm. 5, pp. 711-712.
- CARLSON, Elizabeth, Frida Nygren y Anne Wennick (2018), “Critical Friends: Health professionals experiences of collegial feedback in a clinical setting”, *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, vol. 38, núm. 3, pp. 179-183.
- CHAPMAN, Christopher y Mark Hadfield (2010), “Realising the Potential of School-Based Networks”, *Educational Research*, vol. 52, núm. 3, pp. 309-323.
- CHAPMAN, Christopher y Daniel Muijs (2014), “Does School-to-School Collaboration Promote School Improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes...”

- International Journal of Research, Policy and Practice*, vol. 25, núm. 3, pp. 351-393.
- CHENG, Yin Cheong (2010), *Paradigm Shifts in Leadership for Learning*, Hong Kong, Hong Kong Institute of Education.
- DEMERATH, Peter (2018), "The Emotional Ecology of School Improvement Culture: Charged meanings and common moral purpose", *Journal of Educational Administration*, vol. 56, núm. 5, pp. 488-503.
- DOMÈNECH, Joan (2010), "Aprendiendo en red", *Aula de Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 2, pp. 51-54.
- ELMORE, Richard (2007), "Professional Networks and School Improvement", *School Administrator*, vol. 64, núm. 4, pp. 20-24.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la educación desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- ESCUDERO, Juan Manuel (2009), "El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros", *Revista de Formación del Profesorat*, núm. 4, pp. 1-4.
- FULLAN, Michael (2001), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- FULLAN, Michael, Peter Hill y Santiago Rincón-Gallardo (2017), "Deep Learning: Shaking the foundations", *Pedagogies for Deep Learning: A Global Partnership*, vol. 3, pp. 1-39.
- GAIRÍN, Joaquín (2000), "Cambio de cultura y organizaciones que aprenden", *Educación*, vol. 27, pp. 31-85.
- GARCÍA, Inmaculada, Lina Higuera y Lina Martínez (2018), "Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 117-132.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2017a), *Colaboración y aprendizaje en red: desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*, Santiago de Chile, Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2017b), *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*, Santiago de Chile, Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2018), *Experiencias colaborativas en redes de mejoramiento escolar*, Santiago de Chile, Coordinación de Apoyo a la Mejora Educativa.
- GONZÁLEZ, Álvaro, José Manuel Améstica y Paz Allendes (2018), *Seguimiento a egresados del Diplomado en Liderazgo Sistémico y Aprendizaje en Red, cohorte 2017: lecciones y desafíos para promover colaboración y aprendizaje en redes escolares*, Nota Técnica No. 10, Valparaíso, Líderes Educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- GONZÁLEZ, Álvaro, Mauricio Pino-Yancovic y Luis Ahumada (2017), *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*, Nota Técnica No. 2, Valparaíso, Líderes Educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- GUELMEZ-Valdés, Lucía y Lázaro Nieto-Almeida (2015), "Algunas reflexiones sobre el enfoque mixto de la investigación pedagógica en el contexto cubano", *Revista Universidad y Sociedad*, vol. 7, núm. 2, pp. 23-29.
- GURR, David y Marcela Huerta (2013), "The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement", ponencia presentada en el "4th International Conference on New Horizons in Education", University of Melbourne, Australia, 10 de diciembre de 2013.
- HADFIELD, Mark y Christopher Chapman (2009), *Leading School Based Networks*, Londres, Routledge.
- HARGREAVES, Andy y Mel Ainscow (2015), "The Top and Bottom of Leadership and Change", *Phi Delta Kappan*, vol. 97, núm. 3, pp. 42-48.
- HARGREAVES, Andy y Michael Fullan (2012), *Professional Capital*, Nueva York, Teachers College Press.
- HARGREAVES, Andy y Michael O'Connor (2018), *Collaborative Professionalism: When teaching together means learning for all*, Thousand Oaks, Corwin.
- HERNÁNDEZ de la Torre, Elena y María José Navarro (2018), "Redes educativas locales para la mejora escolar", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 3, pp. 29-42.
- HUERTA, Marcela (2014), *The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement. Masters research thesis*, Melbourne, The University of Melbourne.
- KUH, Lisa (2016), "Teachers Talking about Teaching and School: Collaboration and reflective practice via critical friends groups", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 22, núm. 3, pp. 293-314.
- LEE, Moosung, Louis Karen y Stephen Anderson (2012), "Local Education Authorities and Student Learning: The effects of policies and practices", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 23, núm. 2, pp. 133-158.
- LEITHWOOD, Kenneth (2018), *Leadership Development on a Large Scale: Lessons for long-term success*, Thousand Oaks, Corwin.
- LEITHWOOD, Kenneth (2019), "Characteristics of Effective Leadership Networks: A replication and extension", *School Leadership and Management*, vol. 39, núm. 2, pp. 1-23.
- LEITHWOOD, Kenneth y Vera Azah (2016), "Characteristics of Effective Leadership Networks", *Journal of Educational Administration*, vol. 54, núm. 4, pp. 409-433.

- LÓPEZ-González, Wilmer (2013), "El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa", *Educere*, vol. 17, núm. 56, pp. 39-144.
- LOUGHRAN, John y Nathan Brubaker (2015), "Working with a Critical Friend: A self-study of executive coaching", *Studying Teacher Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 255-271.
- LOUIS, Karen y Moosung Lee (2016), "Teachers' Capacity for Organizational Learning: The effects of school culture and context", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 4, pp. 534-556.
- MARTIN, Andrea y Tom Russell (2018), "Supervising the Teacher Education Practicum: A self-study with a critical friend", *Studying Teacher Education*, vol. 14, núm. 3, pp. 331-342.
- MELLADO, María Elena, Juan Carlos Chaucono y Carolina Villagra (2017), "Creencias de directivos escolares: implicancias en el liderazgo pedagógico", *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 21, núm. 3, pp. 541-548.
- MELLADO, María Elena, Vanessa Valdebenito y Omar Aravena (2017), "Peer Tutoring to Develop Social Skills among University Students", *Pedagogies & Learning*, vol. 12, núm. 2, pp. 147-159.
- MONTANERO-Fernández, Manuel (2014), "Metodología del análisis del discurso educativo: seis decisiones clave", *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, vol. 15, núm. 2, pp. 117-132.
- MUIJS, Daniel (2015a), "Collaboration and Networking among Rural Schools: Can it work and when? Evidence from England", *Peabody Journal of Education*, vol. 90, núm. 2, pp. 294-305.
- MUIJS, Daniel (2015b), "Improving Schools through Collaboration: A mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector", *Oxford Review of Education*, vol. 41, núm. 5, pp. 563-586.
- MUIJS, Daniely Nataliya Rummyantseva (2014), "Cooperation in Education: Collaborating in a competitive environment", *Journal of Educational Change*, vol. 15, núm. 1, pp. 1-18.
- MUIJS, Daniel, Mel West y Mel Ainscow (2010), "Why Network? Theoretical perspectives on networking", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 1, pp. 5-26.
- MUKHERJEE, Satyam (2016), "Leadership Network and Team Performance in Interactive Contexts", *Social Networks*, vol. 47, pp. 85-82.
- NAVARRO, María José y Elena Hernández de la Torre (2016), "La colaboración en red entre profesorado de aulas específicas de autismo para promover el intercambio profesional para la inclusión educativa", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 58-71.
- NÚÑEZ-Moscote, Javier (2017), "Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo", *Cuadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 162, pp. 632-649.
- OCDE (2016), *Educational Research and Innovation. Governing Education in a Complex World*, París, OCDE Publishing.
- PINO-Yancovic, Mauricio, Luis Ahumada y Álvaro González (2017), *Reporte monitoreo del funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación*, Reporte No. 1, Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- PINO-Yancovic, Mauricio, Álvaro González y Luis Ahumada (2018), *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*, Informe Técnico No. 4, Valparaíso, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- REGUANT, Mercedes y Mercé Torrado (2016), "El método Delphi", *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, vol. 9, núm. 1, pp. 87-102.
- RINCÓN-Gallardo, Santiago (2018), "Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos", en José Weinstein y Gonzalo Muñoz (eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*, Santiago de Chile, Ediciones Diego Portales, pp. 335-388.
- RINCÓN-Gallardo, Santiago y Michael Fullan (2016a), "Large-Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools", *Journal of Educational Change*, vol. 17, núm. 4, pp. 411-436.
- RINCÓN-Gallardo, Santiago y Michael Fullan (2016b), "Essential Features of Effective Networks in Education", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 1, núm. 1, pp. 5-23.
- RINCÓN-Gallardo, Santiago, Carolina Villagra, María Elena Mellado y Omar Aravena (2019), "Construir culturas de colaboración efectiva en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 49, núm. 1, pp. 241-272.
- SCHUCK, Sandy y Tom Russell (2016), "Self-Study, amistad crítica y las complejidades en la formación de profesores", en Tom Russell, Rodrigo Fuentealba y Carolina Hirmas (comps.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a partir del selfstudy*, Santiago de Chile, OEI, pp. 117-132.
- SOTO, Jorge, Ignacio Figueroa y Christopher Yáñez (2017), "Asesoramiento colaborativo en escuelas municipales: posicionamientos y desafíos del rol de amigo crítico en un proyecto de desarrollo escolar inclusivo", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 245-264.
- STAKE, Robert (2017), *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Morata.
- TRUST, Torrey (2017), "Using Cultural Historical Activity Theory to Examine How Teachers Seek and Share Knowledge in a Peer-to-Peer Professional Development Network", *Australasian Journal of Educational Technology*, vol. 33, núm. 1, pp. 98-113.

- TRUST, Torrey, Daniel Krutka y Jeffrey Carpenter (2016), "Together We Are Better: Professional learning networks for teachers", *Computers & Education*, vol. 102, pp. 15-34.
- VAILLANT, Denise y Eduardo Rodríguez (2016), "Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: un análisis a partir de PISA 2012", *Ensaio*, vol. 24, núm. 91, pp. 253-274.
- WEINSTEIN, José, Carolina Cuéllar, Macarena Hernández y Magdalena Fernández (2016), "Director(a) por primera vez: un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile", *Revista Calidad en la Educación*, núm. 44, pp. 12-45.
- YIN, Hongbiao y Xin Zheng (2018), "Facilitating Professional Learning Communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter", *Teaching and Teacher Education*, vol. 76, pp. 140-150.