



## Nota técnica

# Liderazgo para el Aprendizaje en Red: Un Modelo de Acompañamiento para el Mejoramiento Sistémico.

Mauricio Pino Yancovic, Nicole Bustos, Josefina De Ferrari, Camila Barria y Valeska Durán

CIAE, Instituto de Estudios Avanzados en Educación - Universidad de Chile.

# C Líder

Una alianza de:



PUCV  
**LIDERES**  
EDUCATIVOS

**CIAE**  
CENTRO DE INVESTIGACION  
AVANZADA EN EDUCACION  
UNIVERSIDAD DE CHILE



**SABERES  
DOCENTES**

CENTRO DE ESTUDIOS  
Y DESARROLLO DE  
EDUCACION CONTINUA  
PARA EL MAGISTERIO

**arauco**

Fundación  
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**  
FACULTAD DE EDUCACION





**Liderazgo para el Aprendizaje en Red:  
Un Modelo de Acompañamiento para el Mejoramiento Sistémico.**

Mauricio Pino Yancovic, Nicole Bustos, Josefina De Ferrari, Camila Barría y Valeska Durán.

Nota Técnica  
Octubre 2022

**Para citar este documento:**

Pino-Yancovic, M., Bustos, N., De Ferrari, J., Barría, C. y Durán, V. (2022). Liderazgo para el Aprendizaje en Red: Un Modelo de Acompañamiento para el Mejoramiento Sistémico. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: 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
Liderazgo para el Aprendizaje en Red	6
Implementación del Modelo Liderazgo para el Aprendizaje en Red	9
Acciones de Escalamiento	12
Conclusiones	17
Referencias	18

# 1. Introducción

La evidencia internacional es abundante sobre la relevancia que poseen las redes educativas para promover el aprendizaje colectivo entre docentes y directivos, fomentar la colaboración entre establecimientos y favorecer así un mejoramiento sistémico (Azorín, Harris y Jones, 2020; Chapman y Muijs, 2013; González, Pino-Yancovic y Ahumada, 2017). Las redes educativas han sido valorizadas, especialmente, en contextos de pandemia y pos pandemia, como una forma para responder a desafíos altamente complejos (Campbell, 2020) y, también, como una alternativa para la reconstrucción de los sistemas educativos, teniendo como horizonte el desarrollo de relaciones colaborativas y de confianza entre los diferentes actores del sistema escolar (Chapman y Bell, 2020).

Una red educativa se define como una relación de, al menos, dos organizaciones que trabajan en conjunto para lograr un propósito en común (Muijs, West y Ainscow, 2010). En Chile existe una larga tradición de desarrollo de redes educativas, donde destacan los microcentros rurales y las denominadas redes temáticas, que agrupan escuelas de un mismo sostenedor, o que son acompañadas por una misma institución externa (Ávalos, 1999). En el año 2015, el Ministerio de Educación consolidó una estrategia nacional de supervisión y acompañamiento a establecimientos educativos, a través de Redes de Mejoramiento Escolar (RME). La literatura indica que estas redes, cuando cuentan con un apoyo especializado, han podido constituirse en comunidades profesionales de aprendizaje entre pares (Mellado et al., 2020).

También, se ha identificado que las RME pueden ser un aporte para el desarrollo de capital profesional de los establecimientos educativos, especialmente, en aquellos clasificados por la Agencia de la Calidad como “Insuficientes” y que colaboran con otros en diferentes categorías de desempeño (Pino-Yancovic et al., 2019). Más recientemente, los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) han conformado redes educativas colaborativas para generar aprendizajes entre los integrantes de las comunidades educativas, fomentar el trabajo en conjunto y el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y de gestión educativa (DEP, 2020). Estas redes han sido valoradas positivamente por los establecimientos educativos que las conforman y las visualizan como una oportunidad de desarrollo profesional para sus participantes (Uribe et al., 2019).

Si bien las RME y las redes de los SLEP presentan importantes beneficios para sus participantes, también se han identificado debilidades y falencias relevantes para ser abordadas. Ahumada et al. (2020), han detectado que los propósitos de las RME no siempre son claros y compartidos entre sus participantes. A su vez, quienes las coordinan sólo, excepcionalmente, monitorean sus resultados (Pino-Yancovic et al., 2020). En el caso de los SLEP, se ha visualizado que algunas redes son coordinadas desde un

enfoque vertical y jerárquico, lo que no ha permitido que se articulen apropiadamente con los intereses, expectativas y desafíos de sus participantes (González et al., 2020). En ambos estudios, se argumenta que las estrategias de desarrollo e innovación en red requieren de una propuesta clara y explícita para dar sustentabilidad y escalabilidad a las redes educativas que presentan un buen funcionamiento, de modo que los territorios puedan beneficiarse de las innovaciones que se desarrollan territorialmente en red, bajo un enfoque de mejoramiento sistémico (Ahumada et al., 2020; DEP, 2018; Pino-Yancovic et al., 2019).

En el presente documento se describe un modelo de acompañamiento a redes educativas y sus acciones de escalabilidad, con la intención de contribuir con una propuesta que pueda ser utilizada en otras iniciativas de acompañamiento a redes educativas que busquen un mejoramiento sistémico. Este modelo de acompañamiento y las acciones de escalamiento se basan, por una parte, en la experiencia y aprendizajes en la implementación de un proyecto de acompañamiento a redes educativas, que comenzó su trabajo con cuatro redes educativas durante el año 2021 y que culminará con 16 redes el año 2024. Cada red participa durante dos años en el proyecto y, la implementación del mismo es aprovechado como una experiencia de aprendizaje para fortalecer su escalamiento (Bryk et al., 2015). Además, la propuesta se basa en una revisión de la literatura, donde se indican recomendaciones para dar sustentabilidad a proyectos e innovaciones educativas (André y Pache, 2016; Clarke y Dede, 2009; Coburn, 2003). Con ello, se busca difundir tanto el modelo que se ha implementado, como sus acciones de escalamiento, de modo que pueda ser utilizado por otras instituciones que busquen fomentar la colaboración y el aprendizaje entre establecimientos educativos a un nivel sistémico.

El documento se organiza de la siguiente manera: Primero, se presenta el **modelo de acompañamiento a redes educativas Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR)**. Luego, se realiza una breve **descripción del proyecto** implementado durante el año 2021 y 2022. Finalmente, se describen las **acciones de escalamiento** implementadas durante el año 2022, basado en cuatro componentes identificados en la literatura especializada (profundidad, sustentabilidad, difusión y apropiación).

## 2. Liderazgo para el Aprendizaje en Red

La experiencia de desarrollo de redes educativas enfatiza que el trabajo colaborativo en red requiere, especialmente en sus inicios, de facilitadores externos, coordinadores o asesores que puedan orientar y guiar su trabajo (Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Las investigaciones sobre las RME y de las redes educativas de los SLEP, destacan que quienes las lideran requieren el desarrollo de capacidades específicas para lograrlo (Ahumada et al., 2020). A su vez, estos estudios indican que las redes requieren de una metodología clara de trabajo que permita facilitar actividades colaborativas entre los establecimientos que las conforman. Especialmente, se ha hecho necesario elaborar modelos que puedan guiar a quienes lideran el trabajo en red, con el propósito que las redes educativas logren afectar las prácticas de los directivos y docentes. Estas prácticas deben ser valiosas para que los centros educativos promuevan el desarrollo integral de todas y todos sus estudiantes (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

Considerando el contexto de desarrollo de redes educativas en Chile, el modelo de acompañamiento a redes educativas “Liderazgo para el Aprendizaje en Red” (LAR), que se presenta en este documento, se basa en una versión previa realizada por el Centro de Liderazgo Líderes Educativos (Pino-Yancovic et al., 2019), focalizada en el desarrollo de estrategias efectivas de trabajo en red (Araneda y Haramoto, 2017). Por otro lado, se nutre con el trabajo realizado por el Centro de Liderazgo CEDLE, donde se define el rol del “amigo crítico” como un papel clave para favorecer el aprendizaje y los procesos de mejoramiento organizacional en red (Mellado et al., 2020). El modelo de acompañamiento a redes educativas está compuesto por las siguientes dimensiones: **Propósito nuclear, liderazgo en red** (que incluye las dimensiones de **colaboración profunda, confianza y corresponsabilidad**), **desarrollo de capital profesional y profundidad**. En la figura N°1, que se encuentra a continuación, se presenta un esquema con la estructura y lógica de funcionamiento de este modelo:

Figura n°1. Liderazgo para el Aprendizaje en Red.



Fuente: Elaboración propia.

La primera dimensión de este modelo es el **propósito nuclear**, la cual estructura el trabajo que realiza una red educativa. Para que el trabajo en red pueda orientarse adecuadamente requiere contar con acciones y metas compartidas por los integrantes, para lo cual deben elaborar un propósito en conjunto y revisarlo periódicamente. El propósito debe ser claro y específico, relacionado con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (Pino-Yancovic et al., 2019; Provan y Kenis, 2008). En algunas ocasiones, las redes se conforman en torno a un propósito nuclear que puede ser definido externamente, pero en otras, su conformación es previa a la definición del propósito (Ahumada, Fernández y Pino-Yancovic, 2020). En cualquier caso, se requiere de procesos de liderazgo al interior de la red para definir, actualizar y concretar explícitamente la definición de dicho propósito.

La dimensión denominada **liderazgo en red** alude a los procesos de liderazgo que tienen lugar en la red. Por un lado, los participantes de las redes pueden ir asumiendo, paulatinamente, roles de liderazgo formales e informales, en los cuales logren consolidar el propósito de la red y facilitar procesos de colaboración, confianza y corresponsabilidad, por medio de la planificación y coordinación de las actividades de la red. Por otro lado, en la medida en que los participantes se involucren en su red y amplíen su capital profesional, pueden lograr que la red como colectivo ejerza liderazgo. Este liderazgo en red puede ser hacia arriba (políticas y autoridades nacionales y locales), hacia el lado (de manera distribuida entre establecimientos de la red) o hacia abajo (al interior de cada escuela, transformando prácticas docentes) (Pino-Yancovic et al., 2020).

El liderazgo en red requiere el desarrollo de habilidades genéricas y específicas. Las habilidades de liderazgo en red genéricas aluden a la regulación intrapersonal (como el autocontrol y la flexibilidad) y la vinculación interpersonal (que se traduce en ser capaz de animar la participación de distintas personas y cuidar las buenas relaciones humanas) (Herman y Collins, 2018). Las habilidades específicas que requiere el liderazgo en red se vinculan al manejo de grupo (Butler et al., 2011), para lo cual se requiere el desarrollo de la habilidad de la escucha activa y habilidad reflexiva para realizar críticas constructivas asertivas. En este modelo, estas habilidades se agrupan bajo el rol del **"amigo crítico"**. El término "amigo crítico" refiere a la doble función de los líderes de la red, como "amigos" (cercaños y confiables) y, al mismo tiempo, como "críticos" (que mantienen una actitud abierta y cuestionadora). Así, el amigo crítico ayuda a los distintos actores educativos que trabajan en red a identificar "puntos ciegos", concepciones erróneas y perspectivas alternativas frente a sus propias creencias (Gurr y Huerta, 2013). Este rol también supone una habilidad de quien lidera la red educativa para generar un vínculo respetuoso, basado en la horizontalidad y la confianza, permitiendo que pueda recabar información sobre los eventos que acontecen en una red y por qué ocurren (Huerta, 2014).

Al interior de la dimensión de liderazgo, se incluye la **colaboración profunda** junto a la **confianza y corresponsabilidad**. Respecto a la primera, este modelo plantea que un buen liderazgo en red impulsa el desarrollo de actividades colaborativas, las cuales son la esencia de las redes. La colaboración es un proceso en el que dos o más personas intercambian activamente experiencias, conocimientos y prácticas, lo cual implica compromiso de parte de los participantes y su involucramiento con el propósito de la red. Existen diferentes niveles de profundidad de la colaboración, yendo desde lo más superficial a la más profunda: asociación entre participantes, colaboración emergente sólo para abordar situaciones extraordinarias, colaboración sostenida en el tiempo

y colegialidad, donde quienes además de intercambiar conocimientos de manera cotidiana, han construido una identidad colectiva como miembros de su red (Duffy y Gallagher, 2017; Little, 1990). Este modelo apunta a desarrollar la colaboración en un sentido profundo, en la cual los integrantes de la red colaboren regularmente y con un sentido de compromiso e identidad compartida.

El segundo elemento, que moviliza el liderazgo, es la **confianza y la corresponsabilidad** de sus integrantes para alcanzar resultados de manera conjunta. Las redes requieren desarrollar confianza en sus profesionales, reconociendo sus capacidades e integridad. La corresponsabilidad alude a cómo se asumen y cumplen los acuerdos tomados por la red, basado en el principio de que el trabajo en red es una actividad pública y auditable (mejorable) (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

Luego, como un efecto esperado del trabajo de la red, se presenta la dimensión de **desarrollo de capital profesional**, que incorpora de manera interdependiente el capital humano, capital social y capital decisional (Shirley, 2016). El capital humano se refiere a los conocimientos, actitudes y habilidades desarrolladas como participante de una red educativa. El capital social alude a la capacidad que existe en una red para que sus integrantes desarrollen relaciones de confianza, cooperación y reciprocidad. El capital decisional se manifiesta en el desarrollo de autonomía de las y los participantes de una red para tomar decisiones relevantes sobre la red, vinculadas a su desarrollo profesional (Hargreaves y Fullan, 2012).

El capital profesional es relevante para el mejoramiento de las prácticas docentes. Nolan y Molla (2017), plantean que los educadores que desarrollan su capital profesional tienen conocimientos más sólidos y seguridad sobre su propia práctica. Estos profesionales tienden a buscar activamente oportunidades de aprendizaje y cuestionan, de manera constructiva, su propia práctica y la de los demás. Esto, a su vez, enriquece el aprendizaje de los estudiantes (Hargreaves y Fullan, 2012; Demir, 2021).

Finalmente, se encuentra la dimensión de **profundidad**, que refiere a cómo una red educativa impacta en la vida de los y las estudiantes de los centros escolares que integran la red (Pino-Yancovic y Bruna, 2020). Ello, supone que el desarrollo de capital profesional en la red se despliega como prácticas educativas concretas en los establecimientos educativos. En las reuniones de la red, estas prácticas son objeto de reflexión y análisis para ir refinándolas y ajustando al contexto.

En la lógica de este modelo, se espera que el proceso de acompañamiento contribuya a la definición de un propósito claro y compartido, involucrando una interdependencia entre sus miembros (Armstrong y Ainscow, 2018). Luego, en la dimensión del liderazgo en red, quienes acompañan a la red educativa despliegan sus habilidades de amigo crítico, fomentando actividades de colaboración basadas en la confianza, generando una responsabilidad compartida sobre los procesos y resultados de la red. Es este trabajo el que permite fortalecer el capital profesional de los participantes de la red, quienes usan el capital humano, capital social y capital decisional que han fortalecido en la implementación de acciones en sus establecimientos educativos. Es la transferencia a la práctica lo que posibilita que la estrategia de redes contribuya a la mejora de los centros escolares que las conforman.

# 3. Implementación del Modelo Liderazgo para el Aprendizaje en Red

El modelo de acompañamiento Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR) se ha implementado desde el año 2021, en el contexto de un proyecto de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional, involucrando a coordinadores de Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. El rol de coordinadores de red es ocupado por diversos profesionales del sistema, tales como supervisores del Ministerio de Educación, jefes técnicos de Direcciones de Educación Municipal, directivos escolares e, incluso, docentes de aula. Este rol de coordinación también se denomina como facilitador en los Servicios Locales de Educación Pública, y se caracteriza por que los profesionales tienen la responsabilidad de planificar, implementar y evaluar las acciones en sus redes educativas. Algunas redes tienen a un solo coordinador, otras funcionan con duplas de trabajo y, en algunas, existen equipos de coordinación conformadas por tres o cinco personas.

La implementación del modelo ha contemplado el compromiso, durante dos años, de coordinadores de 6 redes escolares que han generado acciones enfocadas en su red. El proyecto se estructuró con base a tres pasos por año, los cuales se describen a continuación:

## PASO 1: PREPARACIÓN PARA EL ACOMPAÑAMIENTO.

En la experiencia realizada el año 2021, los participantes se focalizaron en una o dos de las siguientes dimensiones: propósito nuclear, liderazgo, confianza y corresponsabilidad, y colaboración profunda. Al abordar estas dimensiones, se espera que su mejoramiento incida positivamente en el desarrollo del capital profesional y en la profundidad de las redes educativas acompañadas.

Para guiar en la selección de la dimensión, se realizó un análisis teórico-práctico del funcionamiento de la red educativa. Como criterio de selección de la dimensión, se les solicitó a los participantes que identificaran una dimensión que, estratégicamente, podría ser de interés para fortalecer, o una en que consideraran que existen debilidades relevantes para mejorar.

## PASO 2: IMPLEMENTACIÓN DE ESTRATEGIAS.

Luego de que identificaron una de las dimensiones del modelo, se orientó a los participantes en un diagnóstico sobre el funcionamiento de la red, en el que incorporaron a los integrantes de su red. Aquí, se profundizó en la dimensión seleccionada y, así, se consiguió contrastar la visión que los coordinadores tienen de la red, donde realizan su acompañamiento, de aquella que tienen los

integrantes de la red. Para facilitar el trabajo de los coordinadores y aprovechar herramientas disponibles para monitorear redes educativas, se facilitó el “Cuestionario de Funcionamiento de Redes Escolares”<sup>1</sup>, elaborado por el Centro Líderes Educativos el año 2018 (Pino-Yancovic et al., 2019).

### PASO 3: APRENDIZAJES Y PROYECCIÓN.

Finalmente, se preparó un taller, en conjunto con los coordinadores, para que puedan realizar un proceso una socialización y análisis de los resultados del cuestionario con los participantes de la red. Dicho taller estuvo focalizado en promover la participación y reflexión conjunta sobre los datos generados por el cuestionario, junto a los integrantes de la red, presentando los resultados obtenidos en cada dimensión y analizando las incidencias obtenidas. De esta manera, cada coordinador presentó en una reunión de red los resultados obtenidos, pidiendo a los integrantes de la red su percepción y análisis de los porcentajes obtenidos, como así también, el nivel de acuerdo o desacuerdo obtenido en cada dimensión. Lo anterior, tenía como objetivo analizar los datos cuantitativos a la realidad de la red, específicamente, en la percepción de los resultados finales. Asimismo, los coordinadores evaluaron los resultados de la socialización y proyectaron estrategias para el siguiente año.

El año 2022, en el segundo año de implementación del modelo, los participantes iniciaron un nuevo ciclo de tres pasos, cada una de ellas exige acciones basadas en los resultados del año anterior. En este sentido, el Paso 1: “Preparación para el acompañamiento”, consiste en explorar posibles estrategias de acompañamiento a realizar con base al análisis generado en la indagación del primer año de implementación. El paso 2: “Implementación de estrategias”, incluye el diseño y generación de acciones con la red, que permitan el fortalecimiento de la dimensión explorada. Finalmente, el Paso 3: “Aprendizajes y proyección” consiste, al igual que el año anterior, en evaluar los resultados de las acciones realizadas y proyectar estrategias a futuro con la red.

Durante la implementación del modelo, todos estos pasos han sido orientados por el equipo facilitador del CIAE-IE. Para esto, se abordan elementos teóricos y prácticos en distintas instancias, orientadas a fortalecer las capacidades y habilidades para el acompañamiento a redes educativas. Específicamente, se realizan las siguientes actividades:

- **Talleres sincrónicos:** Se realizaron 6 en el año 2021, de dos horas de duración. En ellos, se entregaron contenidos teóricos y prácticos a los participantes, y se dieron instancias para que compartan sus experiencias y aprendizajes, fomentando la colaboración y el diálogo profesional entre ellos. Entre los temas abordados se encuentran las dimensiones de las redes efectivas, el diseño de acciones de indagación, metodologías de mejoramiento de las dimensiones de red, planificación y evaluación de actividades de mejora de las dimensiones, sistematización y análisis de datos, metodología de amigo crítico, habilidades de facilitación de red y estrategias para su desarrollo.

1 Para acceder al cuestionario, puedes ingresar al siguiente enlace:



<https://www.lidereseducativos.cl/recursos/un-modelo-para-el-acompanamiento-a-redes-escolares-herramientas-y-estrategias/>

- **Tutorías entre sesiones:** Corresponde a reuniones sincrónicas, que realiza el equipo facilitador CIAE-IE con los coordinadores de cada red que participan en el proyecto, para dar un apoyo específico a sus acciones. De acuerdo a las posibilidades y características de cada red, opcionalmente participan de manera regular autoridades locales, ya sea sostenedores o supervisores ministeriales, para contribuir a su involucramiento en el quehacer de sus redes.
- **Reuniones con autoridades locales:** Ocasionalmente, se realizan reuniones con las autoridades locales, con el fin de resguardar su apoyo a la participación de los coordinadores en el proyecto, que es indispensable para su realización. En esa variante, se busca activamente asegurar las condiciones necesarias para el funcionamiento de la red y resguardar la coherencia con los objetivos que estas autoridades han proyectado para el territorio.
- **Actividades entre sesiones:** Corresponden a acciones asincrónicas que cada participante del proyecto realiza autónomamente en relación al proyecto, tales como, lecturas teóricas sobre redes y habilidades de acompañamiento, sistematización de experiencias, visitas de observación a reuniones de otras redes y planificación de acciones. Estas actividades son de carácter voluntario y se espera que los coordinadores las realicen en la medida en que les son útiles para implementar sus acciones con la red.
- **Sesiones de red:** Son las sesiones de red planificadas y, a menudo, dirigidas por sus coordinadores en cada territorio. En ellas, los coordinadores realizan acciones de indagación, implementación de estrategias o socialización de resultados, de acuerdo a las necesidades acordadas en las sesiones sincrónicas. El equipo facilitador CIAE-IE participa en algunas de ellas, previo acuerdo con los coordinadores de red, con el fin específico de observar y retroalimentar la implementación de la estrategia observada y el despliegue de habilidades de amigo crítico que han sido desarrolladas en el proyecto.
- **Bitácora de acompañamiento a redes<sup>2</sup>:** Esta bitácora guía, facilita y organiza el trabajo de acompañamiento a la red. Es un documento digital, que contiene secciones teóricas, de reflexión y ejercicios prácticos donde los coordinadores pueden registrar sus avances para la implementación del modelo.

Considerando que esta iniciativa implica aumentar la cantidad de redes educativas, que participan del proyecto cada año, en este documento presentamos las acciones de escalamiento que se han implementado durante el segundo año de trabajo y que se continuarán desarrollando en los siguientes años de duración del proyecto.

2 Para acceder a la bitácora, puedes ingresar al siguiente enlace:



## 4. Acciones de Escalamiento

Hartmann y Linn (2008) señalan que la escalabilidad de un proyecto implica expandir a un mayor número de personas y adaptar proyectos educativos al territorio. En este sentido, señalan que el mayor desafío de las innovaciones, especialmente en educación, consiste en que a medida que se incorporan nuevas personas a un proyecto, el trabajo que ya se ha realizado con quienes comienza una innovación se mantenga en el tiempo con agencia y apropiación local. Es decir, que las innovaciones sean sustentables.

A diferencia de otras áreas, la escalabilidad de proyectos educacionales es bastante difícil debido a la diversidad de dimensiones, niveles y contextos involucrados. Por ello, este modelo de acompañamiento a redes, Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), contiene acciones de escalamiento con base al trabajo de Coburn (2003) y Clarke y Dede (2009). Pese a que los autores plantean que estas dimensiones son procesos que pueden ejecutarse simultáneamente y están interrelacionados entre sí, en el caso de la implementación de este modelo de acompañamiento a redes educativas, se observa un cierto orden de inicio, debido a que el escalamiento depende de la sustentabilidad lograda. Es decir, del nivel de apropiación de los coordinadores de la red al modelo de Liderazgo para el Aprendizaje en Red. A continuación se presentan las dimensiones:

- A Apropiación:** Corresponde a cuando las instituciones educativas asumen como propio un cambio o innovación, profundizando y difundiendo estas nuevas prácticas. Considera el ajuste de la innovación, donde se revisan, cambian y modelan, de acuerdo con el contexto propio y sus transformaciones.
- B Profundidad:** Refiere a los cambios profundos de las prácticas de la escuela, creencias de los docentes, interacciones o principios pedagógicos. Cuando la implementación de proyectos educativos va más allá de acciones superficiales, se favorece la sostenibilidad de su ejecución. En este sentido, para generar una escalabilidad en donde se amplíe la cantidad de redes involucradas, aquellas que ya implementan la iniciativa en cuestión, deben ser capaces de mantener las acciones por sí solas. La profundidad contribuye a este cometido.
- C Sustentabilidad:** Corresponde al desarrollo de condiciones y estrategias que permiten mantener los cambios en un territorio por períodos extensos de tiempo. En el caso de las redes educativas, la sustentabilidad depende de elementos estructurales como la gobernanza, la distribución y claridad de roles, recursos materiales, autonomía de la red y respaldo institucional de las mismas, así como del desarrollo de elementos relacionales como la confianza y la colaboración que sustente el trabajo en red a largo plazo.

- D Difusión:** Se basa en la propagación de una innovación, lo que implica dar cuenta de la implementación del modelo mediante notas técnicas (como el presente documento) y también a través de talleres o actividades que permitan que más instituciones y redes educativas se familiaricen con el modelo.

Por otro lado, la literatura diferencia entre distintos tipos de escalamiento. El **escalamiento exponencial**, que se enfoca en mejorar los procesos actuales con el fin de incrementar el impacto en los beneficiarios de un cambio o innovación. Este tipo de escalamiento centra los esfuerzos en profundizar la implementación en curso, para ir más allá de cambios superficiales. El **escalamiento transversal**, se centra en difundir y compartir las innovaciones desarrolladas con otros actores, por lo que requiere del apoyo de un sistema que favorezca la transferencia de conocimientos. Este escalamiento, contempla tanto el traspaso de información y materiales concretos, como también el compartir y favorecer en otros reflexiones y capacidades desarrolladas por los participantes. Finalmente, se encuentra el **escalamiento ampliado**, que se concentra en el desarrollo de estructuras y procesos organizacionales que mejoren o hagan más eficientes las operaciones, a fin de llegar a nuevos beneficiarios aún no atendidos. En el caso de las redes educativas, se podría considerar la inclusión de los sostenedores de las escuelas que las conforman (André y Paché, 2016).

De acuerdo con Clarke y Dede (2009), el cambio educacional es dinámico y no lineal, e involucra diversos niveles, jerarquías y estructuras. A su vez, cada nivel presenta complejidades y los procesos de cambio se dan en tiempos diferentes. Los sistemas complejos están caracterizados por la presencia de diferentes ciclos de interacciones y retroalimentaciones, no hay una relación causal simple. Es por ello que las acciones de escalamiento que se han implementado se proponen desde un enfoque multidimensional y flexible.

Glennan et al. (2004), sostiene que un proceso exitoso de escalamiento debe ser interactivo, involucrando centros educativos, docentes, instituciones sociales y universidades. Esto permite establecer relaciones que continúen a lo largo del tiempo. Por ello, estas acciones de escalamiento suponen que serán revisadas por los diversos actores durante su implementación y, en consecuencia, algunas de sus etapas podrían ser mejoradas. A continuación, y con base a la revisión conceptual realizada, se organizan las acciones de escalamiento implementadas en 3 componentes:



1

**Escalamiento exponencial** para la profundidad y sustentabilidad de la implementación del modelo.



2

**Escalamiento transversal** para la inclusión y apropiación del modelo por nuevas redes.



3

**Escalamiento ampliado** para la difusión y generación de condiciones que expandan el modelo.

**1**

## **Escalamiento exponencial para la profundidad y sustentabilidad de la implementación del modelo**

Este primer componente se vincula al desarrollo del capital profesional de los coordinadores que participan del proyecto, abordando las dimensiones de profundidad y sustentabilidad (Coburn, 2003). Las posibilidades de escalamiento están asociadas a que las actividades del proyecto puedan afianzarse y ser sostenibles, es decir que puedan desarrollarse independientemente al proyecto donde están participando actualmente los coordinadores. Por ello, este proyecto considera líneas estratégicas de trabajo, que se analizan con los participantes para la instalación de capacidades, que fomenten la apropiación y sustentabilidad de las prácticas colaborativas que se trabajan en los talleres y que, luego, se espera sean implementadas autónomamente por los coordinadores en sus redes educativas.

Específicamente, el desarrollo de capacidades de este proyecto se sustenta en el modelo de acompañamiento descrito previamente. El cual guía, metodológica y teóricamente, el trabajo que se espera que se realice en las redes. Los talleres son fundamentalmente prácticos y reflexivos, intentando con ello apuntalar el desarrollo de capacidades para que sean sustentables en el tiempo.

Cada taller es evaluado por los participantes y, también, las redes en las que participan los coordinadores son monitoreadas a través de un cuestionario implementado por C Líder, focalizado especialmente en el desarrollo de capital profesional. Este cuestionario se aplica a los participantes de las redes cada año, y debería permitir identificar si estas redes mejoran su funcionamiento durante la implementación de los talleres y una vez que estos hayan finalizado.

A su vez, las acciones que se implementan durante la ejecución del proyecto son sistematizadas, a través de una bitácora que orienta el trabajo de acompañamiento. Durante la implementación del proyecto, también se realiza un apoyo para el desarrollo de habilidades para el acompañamiento a redes, donde se apoya metodológicamente para la aplicación de instrumentos y se facilitan procesos reflexivos sobre sus resultados. Además, existe un apoyo en las sesiones para que los coordinadores analicen sus habilidades de "amigo crítico", de modo que puedan posicionarse desde este rol en sus redes educativas.

**2**

## **Escalamiento transversal para la inclusión y apropiación del modelo por nuevas redes**

El escalamiento transversal se centra en difundir y transferir nuevas prácticas a otros actores. En este caso, a otras instituciones y/o redes educativas. Este escalamiento implica incluir nuevas redes al proyecto, lo que no se reduce simplemente a "sumar" nuevas redes, sino a que, efectivamente, se hagan parte del proyecto. Estas acciones de escalamiento suponen que existe un actor intermedio comprometido en promover que este modelo pueda implementarse en nuevas redes. Por lo tanto, se espera que quien utilice esta propuesta considere un equipo que facilite la inclusión de nuevas redes, a medida que las que ya han participado desarrollen mayor agencia para continuar con su trabajo.

La incorporación de nuevos participantes permite que más redes conozcan y apliquen el nuevo modelo de acompañamiento y, por tanto, más escuelas puedan obtener beneficios de las acciones realizadas. Este trabajo se realiza fortaleciendo el modelamiento de actividades de quienes ya han participado durante un año en el proyecto e incorporando participantes de nuevas redes para que, con su nueva visión, contribuyan en generar reflexiones de quienes ya han estado durante un año desarrollando capacidades sobre el modelo de acompañamiento.

En la práctica, en las sesiones sincrónicas y en la implementación de acciones, los participantes que cursan su segundo año comparten sus proyectos de acompañamiento, destacando los desafíos que han enfrentado y cómo los han superado. Aquellas personas que se integran podrán aprender de la experiencia previa de los participantes del primer año, además de reconocer y retroalimentar las habilidades de acompañamiento en sus pares. En estas instancias se refuerzan las habilidades del "amigo crítico", dado que se espera que quienes se suman al proyecto puedan ocupar este rol para generar reflexiones en quienes ya llevan un año en él.

A medida que se incorporan más redes educativas, se espera una mayor diversidad de experiencias y características que nutrirán la reflexión entre pares. De esta manera, la expectativa es que quienes llevan un año, durante su segundo año se apropien aún más de la experiencia de implementar el modelo de acompañamiento a sus redes y, a su vez, sean actores clave para la incorporación de nuevos participantes al proyecto.



3

### **Escalamiento ampliado para la difusión y generación de condiciones que expandan el modelo**

Una de las grandes debilidades para el desarrollo de redes educativas son las condiciones estructurales del sistema para que estas sean sustentables en el tiempo. Cuando no hay una estructura política y técnica en los territorios, las redes educativas pueden aparecer y desaparecer en pocos años (Pino-Yancovic et al., 2020). Este es un problema grave, especialmente, en aquellas redes que invierten tiempo y energía de los profesionales en proyectos de redes que requieren de dos o tres años para lograr sus propósitos, que por cambios administrativos y visiones centralizadas cambian la estructura y participantes de una red, sin considerar la visión de los propios miembros de la red, afectando así el desarrollo del capital profesional en los territorios.

Esta dimensión del escalamiento supone que se desarrolle una adecuada estructura en los territorios para que las redes educativas sean valiosas, tanto para líderes intermedios, que tienen influencia en la implementación de las políticas educativas a nivel territorial, como en los profesionales y las escuelas que las conforman (Ahumada et al., 2020). Por esta razón, es que este proyecto involucra, activamente, a líderes intermedios, tanto del Ministerio de Educación, como de los sostenedores -ya sean municipales o Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). La incorporación de estos profesionales, que representan y tienen un rol clave en sus redes, permite coordinar y hacer sinergia entre la implementación del modelo de acompañamiento, con las agendas técnicas de administración local. Con ello, se busca que exista una gestión integral y alineada con los objetivos de las distintas partes involucradas.

En relación a lo anterior, este proyecto considera a Supervisores Técnico Pedagógicos del Departamento Provincial de Educación (DEPROV) del Ministerio de Educación y coordinadores de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico de los SLEP, como integrantes activos de la iniciativa, así como también a profesionales de las Corporaciones o de los Departamentos de Administración de Educación Municipal. Estas instituciones tienen modelos de desarrollo de capacidades específicos y responden a políticas nacionales, por lo tanto, se busca que este proyecto nutra y complemente otras iniciativas, sin pretender reemplazarlas. Estos profesionales tienen un vínculo directo con el proyecto, algunos de ellos asisten a los talleres sincrónicos y todos están involucrados en las actividades del modelo de acompañamiento. A su vez, en los casos de los profesionales que no pueden participar del curso, por otros compromisos que desarrollan en su territorio, si participan formalmente del proyecto asistiendo a reuniones de planificación, análisis e implementación de las actividades de éste.

El rol del líder intermedio es relevante para dar sustento y validez al proceso de acompañamiento a las redes, en especial, cuando éstas aún tienen poca autonomía entre sus participantes. Además, experiencias internacionales indican que la participación y respaldo de las autoridades locales aumenta la motivación y participación de los integrantes de las redes (Bell y Donaldson, 2021). Su participación también es valiosa dado que, al visibilizar el proyecto con las autoridades locales, pueden identificar a los coordinadores de las redes como representantes o embajadores del modelo de acompañamiento y del trabajo colaborativo en el territorio. La incorporación activa de quienes pueden incidir en las acciones de una administración local aumenta la posibilidad de que los integrantes de estas redes puedan difundir sus acciones a otras escuelas de la localidad.

La incorporación de agentes intermedios también es una oportunidad para fomentar la colaboración entre establecimientos, autoridades y entre líderes intermedios de distintas localidades. Para esto, se han considerado en el proyecto actividades conjuntas entre las autoridades locales que participan, que contribuyan a enriquecer el trabajo que cada uno realiza en su territorio y, a la vez, pueda ser presentado en talleres de difusión.

Por otro lado, este componente de la escalabilidad también implica diseñar talleres y divulgar los resultados del proyecto en distintas instancias, como esta nota técnica. La intención es difundir el modelo de acompañamiento y posicionar este trabajo para que sea utilizado por otros profesionales que lo requieran. En esta dirección, este proyecto también contempla realizar talleres de difusión con agentes relevantes para las redes educativas, como supervisores técnicos pedagógicos del MINEDUC y profesionales de los SLEP. A su vez, esta iniciativa contempla presentar sus resultados en encuentros con otros centros de liderazgo, universidades e instituciones educativas, para reflexionar sobre el modelo, su implementación y posibles aplicaciones en otros territorios.

Finalmente, las herramientas y documentos de este proyecto pueden ser útiles para quienes desean implementar el acompañamiento a otras redes educativas. El desarrollo de mecanismos sencillos, pero eficientes, de planes e instrumentos de sistematización, monitoreo y evaluación de resultados, se ha recomendado para transferir y escalar un proyecto educativo.

# 5. Conclusiones

En este informe se ha descrito el modelo de acompañamiento Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), sus principales dimensiones y las acciones de escalamiento, las cuales se han agrupado en componentes que se han identificado en la literatura sobre innovaciones en educación. Un elemento clave que se destaca en este documento, para el desarrollo de este tipo de iniciativas, es la relevancia que tiene que estas innovaciones consideren un fuerte vínculo institucional y político con los territorios, ya que se requiere fortalecer el modelo diseñado y que se expanda en los territorios, generando condiciones para la incorporación de nuevas redes.

Por otro lado, en la literatura, se ha identificado que un proceso exitoso de escalamiento debe adaptarse a las circunstancias, frente a las nuevas situaciones que vayan emergiendo y desarrollar una secuencia de actividades que pueda ajustarse en la medida que los actores lo vayan necesitando (Glennan et al., 2004). Esto, conlleva el desafío de ser flexibles, sin perder la calidad y la pertinencia de las actividades programadas. Por ello, el modelo de Liderazgo para el Aprendizaje en Red (LAR), que se ha presentado en esta nota técnica, no está diseñado en etapas que se ejecuten de manera rígida, sino más bien en dimensiones que se articulan mutuamente, donde hay algunos pasos generales que permiten orientar la acción.

Con la pandemia, se ha visualizado la emergencia de situaciones no previstas, ligadas al retorno presencial a las escuelas, especialmente, con altas problemáticas socioemocionales que han afectado la convivencia escolar. Evidentemente, esto afecta el normal funcionamiento de las tareas que realizan los coordinadores de las redes educativas y las demandas que tienen los establecimientos para abordar estos desafíos. Por lo tanto, en la implementación de este modelo, además de flexibilizar los procesos, durante las sesiones sincrónicas se han incluido actividades que promuevan la contención y el bienestar de los participantes.

El escalamiento de un proyecto requiere facilitar procesos de reevaluación y aprendizaje continuo a lo largo del tiempo. Se requiere de espacios y tiempo para explicitar las miradas, expectativas y logros que los participantes del proyecto visualizan -o no- en sus redes. Por este motivo, este proyecto contempla la aplicación de instrumentos que generen evidencia sobre el funcionamiento de las redes educativas y, a su vez, sean una fuente de información más para las reflexiones que se realizan en los talleres donde se trabaja el modelo de acompañamiento.

La construcción de culturas de colaboración en las redes escolares aún es una propuesta de cambio cultural, respecto a una forma de trabajo que ha estado fuertemente influenciada por mediciones estandarizadas externas y por la competencia por matrícula de los establecimientos educativos. En este sentido, la creación de redes escolares, por sí mismas, y su acompañamiento, no es suficiente para sostener un mejoramiento sistémico. Para que este modelo de acompañamiento sea escalado exitosamente, también es relevante que se vea acompañado de políticas educativas que tengan como horizonte el desarrollo de capacidades territoriales, con foco en fortalecer la solidaridad y el mejoramiento con base a la colaboración entre líderes educativos y docentes.

# Referencias

Ahumada, L., Fernández, M. B. y Pino-Yancovic, M. (2020). Claves para redes sustentables en Chile. En L. Ahumada, M.B. Fernández, A. González y M. Pino-Yancovic (Eds). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. Santiago, Chile: RiL Editores.

Ahumada, L., Lagos, A., Pino-Yancovic, M. y González, Á. (2019). Informe de evaluación sobre el funcionamiento de las Redes de Mejoramiento Escolar del Ministerio de Educación. Informe Técnico N° 1. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

André, K. y Pache, A.C. (2016). From Caring Entrepreneur to Caring Enterprise: Addressing the Ethical Challenges of Scaling up Social Enterprises. *Journal of Business Ethics* 133, 659–675. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2445-8>

Araneda, P. y Haramoto, K. (2017). Modelo de trabajo para Redes de Mejoramiento Escolar. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Armstrong, P. y Ainscow, M. (2018). *School-to-school support within a competitive education system: views from the inside*. Abstract from International Congress for School Effectiveness and Improvement.

Ávalos, B. (1999). *Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile*. Material de apoyo para la Conferencia "Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Desarrollo y Desempeño." 28 - 31 de Junio, San José, Costa Rica.

Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a Distributed Perspective on Leading Professional Learning Networks, *School Leadership and Management*, 40(2-3), 111–127. DOI:10.1080/13632434.2019.1647418.

Bell, I. y Donaldson, G. (2021). Creating a learning system: possibilities and challenges. In: Chapman, C. and Ainscow, M. (eds.) *Educational Equity: Pathways to Success*. Routledge: Abingdon, Oxon: New York, NY, pp. 157-170. doi:10.4324/9781003128359-9

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. y LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Butler, H., Krelle, A., Seal, I., Trafford, L., Drew, S., Hargreaves, J., Walter, R. y Bond, L. (2011). *The Critical Friend. Facilitating Change and Wellbeing in School, Communities*. Victoria, Australia: ACER Press.

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

Chapman, C. y Bell, I. (2020). Building back better education systems: equity and COVID-19. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3-4), 227-236. <https://doi.org/10.1108/JPCC-07-2020-0055>

Chapman, C. y Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>

Clarke, J. y Dede, C. (2009). Visions of the future: learning and instructional technologies for the 21st century. In Moller L. (ed) *Robust designs for scalability*. Springer, New York, pp 27-48.

Coburn, C. (2003). Rethinking scale: moving beyond numbers to deep and lasting change. *Educational Researcher*, 32(6) 3-12. doi:10.3102/0013189X032006003

Demir, E. (2021). The Role of Social Capital for Teacher Professional Learning and Student Achievement: A Systematic Literature Review. *Educational Research Review*, 33, 1-33.

Dirección de Educación Pública (DEP). (2020). Anexos: Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 - 2028. Educación Pública, Ministerio de Educación: Chile.

Dirección de Educación Pública (DEP). (2018). Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros cuatro Servicios Locales de Educación Pública. Orientaciones nacionales para la conformación y gestión de redes. Educación Pública, Ministerio de Educación: Chile

Duffy, G. y Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107-134.

Escudero, J. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. En: COMPARTIM: *Revista de Formació del Professorat*. N° 4.

Glennan, T. K., Bodilly, S. J., Galegher, J., y Kerr, K. A. (2004). *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Rand Corporation.

González, Á., Ehren, M. y Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership and Management*, 40(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>

González, A., Pino-Yancovic, M. y Ahumada-Figueroa, L. (2017). Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile. Nota Técnica N°2-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso: Valparaíso, Chile.

Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. En *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 106, memorias de la 4th International Conference on New Horizons in Education (pp. 3084-3090).

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Hartmann, A. y Linn, J. (2008). Scaling Up: A Framework and Lessons for Development Effectiveness from Literature and Practice. Wolfensohn Center Working Paper No. 5, Brookings, 2008: [https://www.msiworldwide.com/sites/default/files/additional-resources/2018-11/ScalingUp\\_3rdEdition.pdf](https://www.msiworldwide.com/sites/default/files/additional-resources/2018-11/ScalingUp_3rdEdition.pdf)

Herman, B. y Collins, R. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. Madison, Wisconsin: Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin.

Huerta, M. (2014). *The role of the critical friend in leadership and school improvement*. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Mellado, M., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, P. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, XLII(169).

Mineduc. (2017). Estudio sobre la implementación de las Redes de Mejoramiento Escolar. Ministerio de Educación: Chile.

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

Nolan, A. y Molla, T. (2017). Teacher confidence and professional capital. *Teaching and Teacher Education*, 62, 10 – 18.

Pino-Yancovic, M. y Valenzuela, J.P. (2022) La red de mejoramiento Un Buen Comienzo: Un camino colaborativo para fortalecer la Educación Inicial en Chile. Ideas en Educación, N°3. IE Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Universidad de Chile.

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

Pino-Yancovic, M., Ahumada, L., Fernández, M. y González, Á. (2020). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. RiL Editores: Santiago de Chile.

Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2020). Collaborative inquiry networks: The challenge to promote network leadership capacities in Chile. *School Leadership and Management*, 40(2-3), 221 – 241.

Pino-Yancovic, M. y Bruna, J. (2020). Tensiones de poder en la construcción de una comunidad de aprendizaje en red (RME 6). En L. Ahumada, M.B. Fernández, A. González y M. Pino-Yancovic (Eds). *Aprendizaje en Red: Fortaleciendo la colaboración en contextos de competencia*. Santiago, Chile: RiL Editores.

Pino-Yancovic, M., Lagos, A., Alzamora, C., González, Á. y Ahumada, L. (2019). Un modelo para el acompañamiento a redes escolares: Herramientas y estrategias. Nota técnica N° 10. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

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

Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of professional Capital and Community*, 1(1), 5-22.

Rincón-Gallardo, S., Villagra, C., Mellado y Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 241-272.

Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, California: Jossey Bass.

Shirley, D. (2016). Three forms of professional capital: systemic, social movement, and activist. *Journal of Professional Capital and Community*. 1(4), 302-320. DOI: [10.1108/JPCC-08-2016-0020](https://doi.org/10.1108/JPCC-08-2016-0020)

Storey, V. y Richard, B. (2015). The Role of Critical Friends in Supporting Institutional Change. *Journal of applied research in higher education*, 7(2), 412-428.

Uribe, M., Valenzuela, J. P., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. Centro de Liderazgo PUCV, CIAE Universidad de Chile: Santiago, Chile.



Una alianza de:



[www.celider.cl](http://www.celider.cl)