



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

# Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Un estudio de caso en el municipio de Colina, Chile

Marisol M. Galdames Calderón

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) i a través del Dipòsit Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) y a través del Repositorio Digital de la UB ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) service and by the UB Digital Repository ([diposit.ub.edu](http://diposit.ub.edu)) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

# TESIS DOCTORAL

Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de  
oportunidades de desarrollo profesional docente para la  
mejora escolar.

Un estudio de caso en el municipio de Colina, Chile

Marisol M. Galdames Calderón



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

2020

Prácticas directivas de liderazgo distribuido:  
creación de oportunidades de desarrollo  
profesional docente para la mejora escolar.

Un estudio de caso en el municipio de Colina,  
Chile

Programa de Doctorado Educación y Sociedad

Facultad de Educación

Doctoranda:

Marisol M. Galdames Calderón

Directores:

Dr. Serafín Antúnez Marcos

Dra. Patricia Silva García

Tutor:

Dr. Serafín Antúnez Marcos

# AGRADECIMIENTOS

En algunos momentos, fue un camino largo y difícil. Pero me alegro que haya sido largo y difícil, porque si yo no hubiese pasado por el infierno para llegar, quizá la lección no hubiera sido tan clara (Discurso de Ted Mosby en Fryman, 2014).

Siempre pensé que con un simple gracias era suficiente. Siempre ha sido mi lema personal “menos es más”, pero escribiendo las últimas páginas en cuarentena por la crisis mundial sanitaria producto del COVID-19, decir sólo gracias me parece insuficiente.

Encerrada, lejos de mi familia, lejos de mis amistades y con la constante incertidumbre, hicieron que mi tesis doctoral tuviera otro sentido, porque hasta ahora era sólo un compromiso académico. Era esa “relación tóxica” que pasaba del amor al odio en un solo paso, donde teníamos días buenos y otros no tantos. Pero durante los días de encierro, significó la razón para levantarme todos los días, aplicando la disciplina que llevaba cultivando, y que ahora era el momento de demostrar(me) de lo que era capaz.

Al iniciar este estudio, pensé que tendría una estructura lineal y rígida. No obstante, conforme iba avanzando, vi que tenía una vida propia y progresaba de manera rizomática (Fardella y Carvajal, 2018), es decir, que su escritura iba tomando formas inesperadas y me llevaba por caminos y desafíos diferentes, los cuales no siempre fueron agradables.

Es por ello que, primero que todo, siento la necesidad de agradecer a mi familia: Flor y José, mis padres, y a Oscar, José Alfredo y Francisca, mis hermanos y hermana; y a mis *regalones*, Joaquín y Gaspar, mis sobrinos, puesto que cada detalle, cada esfuerzo y acto de comprensión que hicieron por mí para crear y mantener las mejores condiciones ambientales y emocionales fueron importantes para terminar la tesis. En efecto, cada uno de

ellos me dieron a su manera el apoyo y la contención necesaria cuando la distancia y el aislamiento jugaron una mala pasada.

Asimismo, debo agradecer a mis directores, Dr. Serafín Antúnez y Dra. Patricia Silva, por su rigurosidad, paciencia y comprensión a los ritmos y al modo en que se realizó el estudio, dado que respetaron mis tiempos, mis ideas e incluso en mis momentos de altas confusiones, me dieron luces de cómo seguir en este proceso.

Por último, y no menos importante, debo agradecer a la familia que elegí y que el proceso doctoral me ayudó a deslumbrar quiénes realmente estaban cerca y velaban por mi bienestar, a esas amistades que a su manera única comprendieron lo importante que era esta parte de mi vida, que las decisiones que tomé sólo tenían una meta y que estuvieron ahí para hacer de este camino menos tedioso y menos terrible.

A ellos me refiero a Valeria, Berta, Eduardo, Pablo y Elena. También están mis compañeras de entreno que CrossFit me dio y la tesis no separó, y a ellas me refiero a Ari, Las Patris, Vivi, Maydo, y por supuesto, Karen. Debo hacer una especial mención a Federico que me ayudó a cumplir un gran sueño en estas tierras lejanas. Y, como no mencionar a Raúl, que llegó cuando menos lo esperaba y más lo necesitaba.

Cabe destacar que agradezco a ANID (ex CONICYT) por creer en mis capacidades y becarme para realizar el programa de Doctorado de Educación y Sociedad en la Universidad de Barcelona.

Por ello, ¡gracias y más gracias!

# RESUMEN

Enfocándose en la calidad educativa, este estudio de caso propone detallar el concepto de liderazgo distribuido como una práctica para mejorar la efectividad escolar desde el punto de vista de los directores de escuela y líderes docentes en el contexto de las escuelas públicas del municipio de Colina de Chile. Dicho liderazgo en las condiciones adecuadas puede contribuir positivamente a la transformación y mejora de la escuela (Harris y DeFlaminis, 2016), porque no requiere que una sola persona realice todas las funciones de gestión esenciales, sino un grupo de personas que las pueda ejecutar colectivamente.

El cruce del Liderazgo Distribuido (LD) y la Teoría de las Prácticas Sociales, ayudó a reforzar la idea que el liderazgo no es aspecto psicológico que sólo algunas personas puedan tener, sino que es un recurso que surge en una situación y que cualquier persona puede ejecutarlo, sin importar su posición o cargo. Una de las prácticas de liderazgo del director de la escuela que se observa en las escuelas es la creación de oportunidades de desarrollo profesional para los maestros, particularmente aquellos que son considerados líderes por sus compañeros. En este estudio se les denomina “docentes líderes” (Berg, Carver & Mangin, 2014; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).

Los objetivos generales establecidos para este estudio de caso fueron 1) interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar; y 2) relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo. Para ello, se determinaron los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno. Se analizaron cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente. Finalmente, se analizaron las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo.

# ABSTRACT

In this case study I propose to detail the concept of distributed leadership as a practice to improve the efficiency of schools focusing on the quality of education. The study will approach the concept of distributed leadership from perspective of the principals and leading teachers, in the context of public schools in Colina city of Chile. Distributed leadership in the right conditions can contribute positively to the transformation and improvement of public schools (Harris & DeFlaminis, 2016), since instead of a single person, a group of people can execute all the essential management functions collectively.

The interception of Distributed Leadership and the Theory of Social Practices has helped to reinforce the idea that leadership is not a psychological aspect that only some people may have, but it is a resource that arises in a situation when it is needed and that anyone can execute it, regardless of their position. One of the leadership practices of school principal's is the creation of professional development opportunities for teachers, particularly for those who are considered as leaders among their peers. In this study, they are called "leader teachers" (Berg, Carver & Mangin, 2014; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).

The general objectives established for this case study were 1) to interpret directive practices in creating professional development opportunities for exercising the leadership of teachers from a distributed perspective for the improvement of schools and 2) to relate the perception of leader teachers that have professional development opportunities in order to exercise leadership granted by the school principals. To achieve the objectives, I determined the elements that make up the distributed leadership practices in the interactions that school principals and leader teachers have in the public schools in Colina city (Chile) context. Then, I analyzed how the school principals support the professional development of teachers in exercising teacher leadership. Finally, I analyzed the evaluations that school principals and leader teachers have in promoting trust and collaborative work for the distribution of leadership.

# ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS .....	3
RESUMEN.....	5
ABSTRACT .....	6
ÍNDICE GENERAL.....	7
Índice de figuras .....	9
Índice de tablas .....	10
Glosario.....	11
PARTE I: PRESENTACIÓN .....	13
1.1 Introducción .....	13
1.2 Justificación del estudio.....	17
1.2.1 Relevancia académica.....	19
1.2.2 Interés profesional .....	20
1.2.3 Utilidad social .....	21
1.2.4 Coherencia con mi desarrollo personal y profesional .....	23
1.2.5 Valor de oportunidad .....	25
1.3 Objetivos.....	27
1.3.1 Objetivos generales.....	27
1.3.2 Objetivos específicos .....	27
PARTE II: FUNDAMENTO TEÓRICO.....	29
2.1 Gestión escolar y acción directiva .....	30
2.1.1 La escuela como organización.....	30
2.1.2 Gestión educativa .....	33
2.1.3 Rol directivo y desarrollo profesional docente .....	38
2.2 Liderazgo distribuido.....	45
2.2.1 Directivos como líderes escolares.....	45
2.2.2 Competencias y prácticas de liderazgo efectivo .....	51
2.2.3 Concepto de liderazgo desde la perspectiva distribuida .....	60
2.2.4 Docente líder y patrones de distribución de liderazgo .....	70
2.3 Mejora escolar .....	86
2.3.1 Mejoramiento de la eficacia escolar.....	86
2.3.2 Liderazgo y calidad educativa .....	94
2.3.3 Relación entre directivos y docentes líderes en la escuela .....	99
2.4 Ideas clave del fundamento teórico.....	109
PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO .....	115
3.1 Contextualización .....	116
3.1.1 Organización administrativa.....	116
3.1.2 Estructura del sistema educativo en Chile.....	120
3.1.3 Antecedentes del actual sistema .....	123
3.1.4 Comuna de Colina, Chile .....	131
3.2 Diseño y método de investigación .....	137
3.3 Universo y muestra.....	139
3.3.1 Participantes del estudio.....	140
3.3.2 Directivos .....	142
3.3.3 Docentes líderes.....	142
3.4 Técnicas de Obtención de Información.....	143
3.4.1 Entrevistas semiestructuradas.....	144
3.4.2 Planificación y aplicación de las entrevistas .....	147



3.4.3	Análisis documental.....	157
3.5	Procedimiento de análisis de datos .....	160
3.6	Fiabilidad y validez del estudio .....	170
<b>PARTE IV: RESULTADOS.....</b>		<b>175</b>
4.1	Metacategoría: Gestión del establecimiento escolar .....	176
4.1.1	Rol docente líder.....	177
4.1.2	Condiciones organizacionales .....	185
4.1.3	Creando oportunidades .....	189
4.1.4	Mejora Escolar .....	192
4.2	Metacategoría: Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes .....	198
4.2.1	Rol directivo.....	199
4.2.2	Apoyo directivo .....	202
4.2.3	Desarrollo profesional docente.....	206
4.2.4	Promoción liderazgo docente .....	212
4.3	Metacategoría: Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes .....	217
4.3.1	Relaciones Di-DL.....	218
4.3.2	Clima de confianza .....	221
4.3.3	Trabajo colaborativo .....	228
4.3.4	Distribución de liderazgo .....	233
4.3.5	Límites del liderazgo docente.....	242
4.4	Relaciones entre metacategorías .....	256
<b>PARTE V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS .....</b>		<b>259</b>
5.1	Elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido y gestión del establecimiento .....	260
5.2	Apoyo directivo y desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente .....	266
5.3	Valoraciones de directivos y docentes líderes y gestión de la convivencia y participación .....	270
5.4	Identificación de prácticas directivas del estudio.....	277
<b>PARTE VI: CONSIDERACIONES FINALES .....</b>		<b>281</b>
6.1	Conclusiones.....	282
6.2	Vías de futuro .....	289
6.3	Limitaciones del estudio.....	291
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>		<b>293</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>311</b>
	Anexo 1: Mapa mental del fundamento teórico.....	312
	Anexo 2: Dimensiones con principales prácticas de liderazgo directivo según MBDLE.....	313
	Anexo 3: Centro A.....	315
	Anexo 4: Centro B .....	316
	Anexo 5: Centro C .....	317
	Anexo 6: Centro D.....	318
	Anexo 7: Centro E .....	319
	Anexo 8: Centro F.....	320
	Anexo 9: Protocolo entrevista individual semiestructurada para directivos .....	321
	Anexo 10: Protocolo entrevista grupal semiestructurada para docentes líderes.....	322
	Anexo 11: Consentimiento informado para directivos y docentes líderes .....	323
	Anexo 12: Pauta de preguntas de entrevista semiestructurada a directivos .....	324
	Anexo 13: Pauta de preguntas de entrevista grupal a docentes líderes.....	326
	Anexo 14: Algunas imágenes del diario de la investigadora .....	328
	Anexo 15: Codificación y categorización de los datos de la investigación .....	329

## Índice de figuras

Figura 1 Modelo causal del liderazgo educacional y sus efectos en los resultados .....	20
Figura 2 Portadas del MBD (2005) y MBDLE (2015) .....	41
Figura 3 Promoción del liderazgo docente.....	59
Figura 4 Elementos que configuran las prácticas del liderazgo distribuido .....	62
Figura 5 Roles pedagógicos formales que participan en una escuela pública chilena .....	68
Figura 6 Dominios del liderazgo docente según los estándares TLM.....	71
Figura 7 Proceso de desarrollo del liderazgo distribuido .....	79
Figura 8 Del liderazgo formal al liderazgo distribuido .....	84
Figura 9 Un marco para la mejora de la eficacia escolar .....	93
Figura 10 Línea del tiempo de los antecedentes legales de Chile.....	128
Figura 11 Territorios que conforman Plan Anticipación del nuevo sistema de educación pública.....	130
Figura 12 Mapa de la comuna de Colina, Chile. ....	131
Figura 13 Hacienda de Chacabuco .....	132
Figura 14 Organigrama corporativo de la Dirección de Educación de Colina .....	134
Figura 15 Paso 1: transcripción de entrevistas y clasificación de textos en software NVivo 12 .....	163
Figura 16 Tercer paso: codificación en software NVivo 12.....	164
Figura 17 Nube con las palabras más repetidas en los textos analizados .....	165
Figura 18 Cuarto paso: categorización.....	166
Figura 19 Quinto paso: diseño de metacategorías .....	167
Figura 20 Relaciones intracategorías de la metacategoría 1.....	176
Figura 21 Relaciones intracategorías en metacategoría 2 .....	198
Figura 22 Relaciones intracategorías en metacategoría 2 .....	217
Figura 23 Relación de todas las categorías .....	257
Figura 24 Elementos del liderazgo distribuido.....	262
Figura 25 Elementos que configuran las prácticas del liderazgo distribuido.....	265
Figura 26 Coordinación en la distribución del liderazgo .....	273
Figura 27 Proceso de identificación de prácticas directivas .....	278
Figura 27 Mapa mental fundamento teórico .....	312
Figura 28 Imágenes del diario de la investigadora .....	328

## Índice de tablas

Tabla 1 Leyes que fundamentan la función directiva en relación con el desarrollo profesional docente .....	43
Tabla 2 Perfil de competencias del director o directora de escuela .....	52
Tabla 3 Dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo según literatura revisada.....	56
Tabla 4 Diferencias entre concepto liderazgo tradicional y liderazgo distribuido en la escuela.....	67
Tabla 5 Descripción de tres dominios de los estándares de TLM del docente líder .....	72
Tabla 6 Patrones de distribución de liderazgo.....	78
Tabla 7 Patrones de distribución de liderazgo según autores .....	81
Tabla 8 Diferencias entre las corrientes de Mejora y Eficacia .....	91
Tabla 9 Aportaciones de los movimientos de eficacia y mejora de la escuela para el MEE .....	92
Tabla 10 Principios del desarrollo del liderazgo .....	96
Tabla 11 Sinergias del liderazgo .....	102
Tabla 12 Organización administrativa del sistema educativo chileno .....	119
Tabla 13 Niveles de enseñanza en Chile.....	122
Tabla 14 Escuelas y Liceos que participaron en el estudio .....	141
Tabla 15 Técnicas e instrumentos de obtención de información .....	143
Tabla 16 Trazabilidad del estudio .....	148
Tabla 17 Aplicación de entrevistas individuales a directivos .....	155
Tabla 18 Aplicación de entrevistas grupales a docentes líderes .....	156
Tabla 19 Pauta de análisis documental .....	159
Tabla 20 Criterios de rigor para validar los resultados y las conclusiones. ....	172
Tabla 21 Criterios éticos de la investigación.....	173
Tabla 22 Perfil docente de Proyectos Educativos Institucionales de establecimientos escolares .....	183
Tabla 23 Ejemplo de acciones que se exponen en el PEI en función a la Convivencia Escolar.....	251
Tabla 24 Ejemplo de marcos de acción para potenciar el buen clima y convivencia escolar en los docentes	251
Tabla 25 Convivencia escolar centro B .....	252
Tabla 26 Plan de Gestión Convivencia Escolar.....	254
Tabla 27 Prácticas directivas asociadas a la creación de oportunidades para el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora. ....	279
Tabla 28 Dimensiones con principales prácticas de liderazgo directivo según MBDLE .....	313
Tabla 29 Codificación y categorización de los datos de la investigación .....	329

## **Glosario**

ANID	Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo
CAQDAS	Computing Assisted Qualitative Data Analysis Software
CEDLE	Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo
CEPPE	Centro de Políticas y Prácticas en Educación
CFT	Centro de Formación Técnica
CMDS	Corporación Municipal de Desarrollo Social
CNED	Consejo Nacional de Educación
CONICYT	Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología
CPEIP	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas
DAEM	Departamento Administrativo de Educación Municipal
DEP	Dirección de Educación Pública
DL	Decreto Ley
DLI	Distributed Leadership Inventory
DIBAM	Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos
EP	Educación Parvularia o Pre-escolar.
EGB	Educación General Básica
HC	Humanista-científica, modalidad de formación de educación secundaria
INCE	Instituto Nacional de Calidad y Evaluación
IP	Instituto Profesional
IVE	Índice de Vulnerabilidad Escolar
JEC	Jornada Escolar Completa
JUNAEB	Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas
JUNJI	Junta Nacional de Jardines Infantiles
LGE	Ley General de Educación
LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza
MBD	Marco para la Buena Dirección
MBDLE	Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar Efectivo
MEE	Mejora de la Eficacia Escolar

MINEDUC	Ministerio de Educación de Chile
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OPECH	Observatorio Chileno de Políticas Educativas
PDF	Portable Document Format (formato de documento portátil)
PLD	Proyecto de Liderazgo Distribuido
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PME	Plan de Mejoramiento Educacional
PSU	Prueba de Selección Universitaria
SAC	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
SIMCE	Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza
SLEP	Servicios Locales de Educación Pública
TALIS	Teaching and Learning Internacional Survey, estudio internacional de enseñanza y aprendizaje promovido por la OECD.
TC	Técnico-profesional, modalidad de formación de educación secundaria
TIMSS	Proyecto de Evaluación Internacional del Aprendizaje escolar en Matemáticas y Ciencias
TLM	Teacher Leader Model
TPS	Teoría de las Prácticas Sociales
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UTP	Unidad Técnica Pedagógica de los establecimientos escolares

# PARTE I: PRESENTACIÓN

## 1.1 Introducción

Las escuelas son organizaciones que suelen tener la necesidad de realizar procesos de mejora y deben estar al día con los cambios sociales y culturales en donde están insertas. Para llevar a cabo dichos procesos, es importante considerar a las personas quienes ejercen la dirección y quienes trabajan con ellas, puesto que deben incorporar nuevas formas de gestión en el ámbito administrativo y pedagógico, teniendo en cuenta los diferentes contextos educativos.

Elevar la calidad de la educación que recibe el alumnado es un objetivo a largo alcance que debe ser el producto de muchos esfuerzos a nivel sistémico (Hopkins, 2019). Sin embargo, es menester focalizar la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las condiciones organizativas de la escuela a través de la construcción de capacidades a nivel escolar (Bolívar y Murillo, 2017).

Para ello, este estudio consideró a los directivos y el ejercicio del liderazgo distribuido con docentes líderes como la piedra angular para realizar procesos de mejora escolar (Ahumada, Maureira y Castro, 2019; Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017), ya que es el segundo factor que más incide en el aprendizaje después de la labor del profesorado (MINEDUC, 2014).

Los conceptos de liderazgo y mejora van unidos. El primero necesita una perspectiva de mejora de la calidad y equidad para tener un norte del cual guiarse y, el segundo, requiere del liderazgo para ser impulsado hacia diferentes niveles del sistema escolar (Weinstein y Muñoz, 2017).

Actualmente es imprescindible contar con el liderazgo de los directivos cuando se piensa en tener un impacto positivo en los resultados de los aprendizajes del estudiantado

por ser los principales responsables en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, el profesorado enseñe bien y el alumnado aprenda bien (Bolívar, 2006, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; CEDLE, 2016; CEPPE, 2009; Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 2014; Pont, 2010; Robinson, Lloyd y Rowe, 2014).

Unas de las prácticas directivas observadas en las escuelas es la creación de oportunidades de desarrollo profesional para los docentes, en particular a aquéllos que son considerados líderes por sus pares. En este estudio, se les llamarán como “docentes líderes” concepto traducido del inglés “*teacher leader*” (Berg, Carver & Mangin, 2014; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Esto se debe, por una parte, porque están bien situados para brindar apoyo al directivo, y, por otra, por proporcionar estímulos y reconocimientos a sus compañeros de la docencia (Hulpia, Devos & Rosseel, 2009).

Los docentes líderes tienen un papel importante en la gestión de la escuela porque son personas de confianza del directivo y que no tienen ningún cargo de los roles pedagógicos formales que participan en el organigrama escolar pero aun así tienen el *poder* de ejercer cierta influencia sobre la práctica pedagógica de toda la escuela (Harris, Ng, Jones y Nguyen, 2017) a consecuencia de que se encuentran cerca de la dirección y de la toma de decisiones.

Centrados en la calidad educativa este estudio propone detallar el concepto de liderazgo distribuido como una práctica para la mejora de la eficacia de la escuela desde los puntos de vista de los directivos y docentes líderes en el contexto de las escuelas públicas de Chile. Dicho liderazgo bajo las condiciones adecuadas, puede ser un contribuyente positivo a la transformación y la mejora escolar (Harris & DeFlaminis, 2016), debido que no requiere que una persona realice todas las funciones de dirección esenciales, sino de un conjunto de personas que puedan ejecutarlas colectivamente.

El informe que se presenta está organizado en seis grandes apartados: la presentación que justifica la investigación y los objetivos que persigue; el fundamento

teórico que la circunscribe; el marco metodológico en el cual se ubica; la presentación de los resultados; la discusión del estudio y las conclusiones.

En efecto, en la primera parte se realiza la presentación del estudio y su justificación, tomando en consideración la relevancia académica, el interés profesional, la utilidad social, coherencia con el desarrollo personal - profesional y el valor de oportunidad del estudio en el contexto chileno.

Asimismo, se plantean dos objetivos generales que guían esta investigación: a) interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar y, b) relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.

En la segunda parte de este estudio, se presenta el fundamento teórico, el cual hace referencia a la escuela como organización, la gestión educativa y se describe el rol directivo y su relación con el desarrollo profesional docente. También, se conceptualiza el liderazgo distribuido y cómo las prácticas directivas se ven influenciadas por las diferentes interacciones que se establecen entre los líderes, los seguidores y la situación. Finalmente, se manifiesta en un contexto de constantes cambios organizacionales, la importancia de la construcción de las relaciones existentes entre el directivo y los docentes líderes para trabajar en el continuo mejoramiento de la escuela.

En la tercera parte se presenta el estudio empírico. Se comienza con una contextualización de la investigación, haciendo referencia al sistema educativo chileno, considerando el marco normativo y sus respectivos cambios a través de la historia. Para ello, se da a conocer la organización administrativa, la estructura general, los antecedentes y los aportes de la Reforma de la Educación Pública que comenzó en el 2014.

Luego se da a conocer el diseño y método de investigación. El estudio se basa en el enfoque cualitativo para interpretar las percepciones desde la perspectiva de los actores,



específicamente, de los directivos y de los docentes líderes. El método que se utiliza fue el estudio de caso, ya que busca comprender el significado de una experiencia de manera intensa y en profundidad ante el fenómeno de la distribución de liderazgo como práctica de mejora en las escuelas municipales de Chile.

Las técnicas de obtención de datos fueron las entrevistas semiestructuradas individuales para directivos y grupales para los docentes líderes. Además, se realizó un análisis documental de registros oficiales a nivel nacional, como el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE, 2015), y, a nivel local de cada escuela, a los Proyectos Educativos Institucionales. También se explica el proceso de análisis de datos basado en la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006) a través del software NVivo 12, en donde se explica paso a paso el proceso analítico. Por último, se muestran los procedimientos que se llevaron a cabo para dar fiabilidad y validez al estudio.

En la cuarta parte se exponen los resultados. La forma de presentación comprende en cuatro apartados. En los tres primeros se exponen las tres metacategorías con sus respectivas categorías y relaciones que subyacen entre los datos con el fin de no descontextualizar ni fragmentar la información recogida. Estas son: “Gestión del establecimiento escolar”, “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes” y “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes”. En el cuarto apartado se exponen las relaciones entre las categorías de las tres metacategorías.

En la quinta parte se presenta la discusión de los resultados. Esta comprende en cuatro secciones. La primera hace alusión a los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido y la gestión del establecimiento. En la segunda, en el apoyo directivo y desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente. En la tercera sección se presentan las valoraciones de directivos y docentes líderes en relación con la gestión de la convivencia y la participación. Finalmente, en la cuarta sección, se identifican las principales prácticas directivas asociadas a la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente.

En la sexta parte se manifiestan las conclusiones del estudio que se vinculan con los objetivos de investigación planteados, las propuestas de vías de futuro y se advierten algunas limitaciones que se presentaron en el estudio.

Finalmente, se presenta una sección dedicada a los anexos generales en donde se encuentran 15 documentos que soportan la información expuesta en este informe de tesis. Respecto a las transcripciones y audios de las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales se encuentran en el CD que acompaña este documento como medida de protección de datos personales de quienes participaron en el estudio.

## **1.2 Justificación del estudio**

Las motivaciones por indagar sobre las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida, radican en mi inquietud por conocer el complejo rol de las personas que ejercen la dirección que se desempeñan en una escuela pública.

Una de las razones se debe a que tienen que estar a la altura de los desafíos y tendencias que exigen los procesos educativos a favor de la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes en un contexto basado en el respeto, la diversidad y las identidades locales (MINEDUC, 2015), así como del mejoramiento escolar que se promueve desde hace años en Chile.

Tradicionalmente en el marco normativo prevalece el concepto de liderazgo como un fenómeno psicológico. Es decir, como un atributo de la persona que ejerce un rol especializado en la escuela como si fuera un “héroe” (Hulpia *et al.* 2009; Lahtero, Lang & Alava, 2017; 2009; Spillane, 2006). Esta perspectiva individualista genera que se responsabilice a la persona, especialmente a quienes ejercen tareas directivas, del éxito o fracaso de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, invisibilizando la

manifestación del liderazgo en otros niveles y la presencia de otros elementos en el ejercicio de este.

En el contexto chileno, no fue hasta el año 2015 que se publicó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), donde se realizaron actualizaciones en el perfil de los directivos definiendo el liderazgo como una serie de prácticas. De esta manera se hace alusión al concepto desde una perspectiva compartida, como un fenómeno social y, por ende, como un proceso de influencia en que intervienen más miembros de la escuela (Ahumada *et al.*, 2017).

En el MBDLE se explicita la necesidad de contar con directores y directoras que no sólo gestionen en el ámbito administrativo, sino también en el ámbito pedagógico de la enseñanza, de los aprendizajes y resultados académicos del estudiantado (Bolívar, 2010; Carrasco y González, 2017; MINEDUC, 2015).

El cambio del perfil del directivo de gestión a uno donde deba ejercer un liderazgo pedagógico de forma distribuida con los docentes (Hulpia *et al.*, 2009) ha significado que, ante el aumento de la cantidad de tareas y responsabilidades que tienen (Ahumada *et al.*, 2017; MacBeath, 2011a), los directivos deban transformar las formas de relacionarse con los docentes y de ejercer sus prácticas profesionales.

Efectivamente, se espera que las personas que ejercen la dirección se desempeñen como guías del cambio a través de la motivación de los profesores; que participen como alguien que aprende para ayudar a los docentes a enfocarse en la mejora escolar, en su desarrollo profesional y como futuros líderes. Asimismo, que establezcan un enfoque instruccional para la escuela y que se integren en las redes locales y del sistema educacional, aprendiendo de otras escuelas para contribuir al mejoramiento sistémico (Fullan, 2017; Hopkins, 2019; Weinstein y Muñoz, 2012).

De modo más específico, el estudio se justifica por las razones siguientes:

### 1.2.1 Relevancia académica

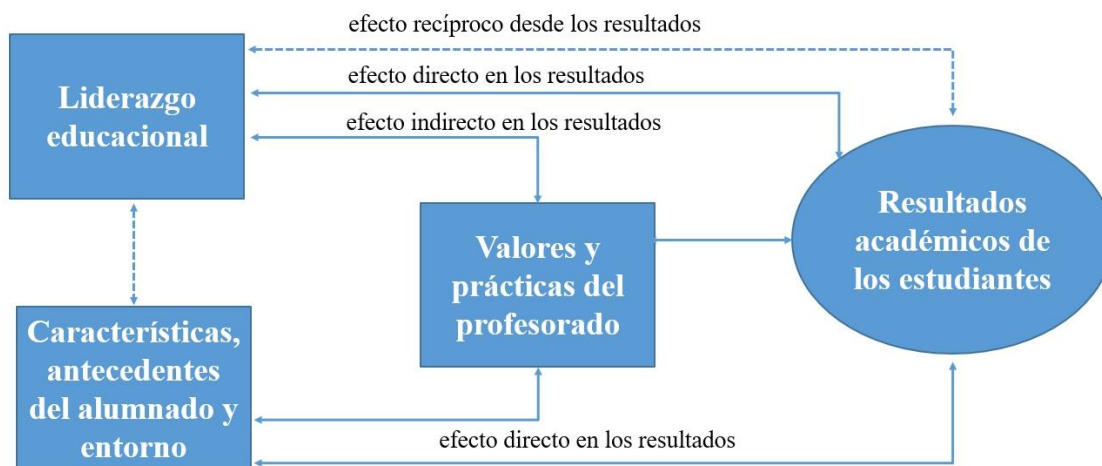
La investigación sobre los directivos escolares en Chile se torna esencial si se busca calidad y equidad a través del liderazgo y el desarrollo profesional docente (Ahumada *et al.*, 2017; Bolívar y Murillo, 2017). Con las redefiniciones de las funciones y el aumento de las responsabilidades que conllevan, las personas que ejercen la dirección están a cargo de gestionar la escuela y, al mismo tiempo, liderar los cambios de prácticas educativas, situación que puede volverse problemática.

En la búsqueda del fortalecimiento del liderazgo directivo, para el marco normativo e instrumentos de evaluación, es un elemento primordial, debido a que se considera un factor de mejora (Maureira, Moforte y González, 2014). Por ello se detallan mayores cualificaciones y atribuciones para los directivos en la Ley 20.501 de Calidad y Equidad (2011), ya que se basa en el modelo de impacto de interacciones múltiples y recíprocas de Levacic (2005).

En el modelo causal del liderazgo educacional y sus efectos en los resultados, Levacic (2005) especifica que existe una relación hipotética, no comprobada, entre los cuatros constructos: liderazgo educacional; las características, antecedentes del alumnado y el entorno; los valores y prácticas del profesorado y los resultados.

Como se observa en la figura 1, las líneas fragmentadas representan los efectos indirectos del liderazgo directivo tiene en los resultados académicos de los estudiantes. Las líneas continuas simbolizan una relación directa, de causa y efecto, entre el liderazgo y los valores y prácticas del profesorado.

Figura 1  
*Modelo causal del liderazgo educacional y sus efectos en los resultados*



*Nota:* Levacic, 2005, p. 201

Por lo tanto, el interés académico tiene relación con la preocupación de crear programas de formación continua para las personas que ejercen la dirección escolar que sean actualizados y enfocados en las necesidades del contexto actual de las escuelas, el marco normativo y las prácticas docentes.

Del mismo modo, este estudio puede aportar al desarrollo del concepto de liderazgo distribuido como un elemento enriquecedor en las relaciones internas, entre directivos y docentes líderes, en función a las metas para la mejora de los aprendizajes en los centros escolares. Los resultados del estudio también pueden ayudar en la promoción de la perspectiva distribuida en la administración escolar y tomar especial relevancia en la política educacional (López, 2013).

### **1.2.2 Interés profesional**

Debido a la ambigüedad del rol, la sobrecarga, la falta de preparación y las altas expectativas puestas en los directivos (Fullan, 2017), es menester enfocar los esfuerzos en aumentar el conocimiento disponible y ser considerado en la formación de estos.

Evidenciar las prácticas de distribución de liderazgo de directivos a docentes líderes a través del desarrollo profesional, ayudaría a utilizarlas de manera eficaz en los procesos de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

En un mundo cada vez más globalizado es demandante formar a personas con altos niveles de capacitación profesional, por lo que resulta imprescindible la generación de nuevas oportunidades de educación especializada en las distintas áreas del conocimiento. Este estudio tiene especial interés para los directivos, puesto que es esencial ofrecerles formación continua especializada y actualizada en temas de gestión, administración y de liderazgo (Murillo y Martínez-Garrido, 2015).

En Chile existe la prioridad de formar a profesionales de la educación de excelencia para dar empuje significativo a la gestión pedagógica y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, porque se proyectaría, eventualmente, hacia una mejora a nivel sistémico (Hopkins, 2019).

Orientar la función directiva hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, implica considerar el rol directivo como líder de los aprendizajes por medio del perfeccionamiento de las prácticas de los profesores (Fullan, 2017). Por lo tanto, resulta vital contribuir con este estudio, las prácticas directivas asociadas a la creación de oportunidades para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida.

### **1.2.3 Utilidad social**

En Chile existe una preocupación permanente por fortalecer la investigación y los estudios de postgrado, ya que uno de los factores necesarios para el desarrollo equitativo y sustentable en los niveles económico, social y cultural del país, es la formación de capital humano altamente calificado.

Como concepto, el capital es un recurso que genera un valor adicional si se invierte en él (Fullan, 2017). En el contexto educativo, se utiliza el término capital humano y tiene

como fin definir los elementos esenciales que se requieren para crear una elevada calidad y rendimiento en el ejercicio de la profesión (Anderson, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Chapman, 2017; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris *et al.*, 2017).

No obstante, no se puede incrementar el capital humano si se dirige de forma aislada. Es necesario que existan oportunidades que permitan que los profesionales de la educación, en este caso los directivos y docentes líderes, aprendan unos de otros y construir culturas de colaboración, redes de comunicación y relaciones basadas en la confianza (Ahumada *et al.*, 2017).

De esta manera es posible generar el capital social, es decir, la capacidad de las personas de aprender por medio de las interacciones y relaciones que surgen, expandiendo las influencias y oportunidades hacia fuera de la escuela, hacia la sociedad (Anderson, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Chapman, 2017; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris *et al.*, 2017).

Fullan (2017) destaca la importancia de generar una coherencia entre los niveles del sistema educativo. Es decir, que exista una comprensión y coordinación entre las políticas públicas e implementación de las iniciativas que buscan elevar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes.

El liderazgo distribuido es una idea influyente en la política y práctica educativa, ya sea en forma de capital profesional, redes colaborativas o reformas, porque es resistente y práctico (DeFlaminis, Abdul-Jabbar & Yoak, 2016; Harris, 2011; Harris & DeFlaminis, 2016).

Esto se debe por dos razones importantes: a) porque su énfasis es el liderazgo como práctica en lugar de ser una función o responsabilidad (Spillane, 2005; 2006), y, b) porque pone especial atención en las interacciones en lugar de acciones, lo que significa que no se limita en aquéllos quienes ejercen roles de liderazgo formal, sino que la influencia y la

agencia son ampliamente compartidas por líderes informales (Ahumada *et al.*, 2017; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006).

En definitiva, con este estudio se pretende aportar conocimientos y elementos que necesiten los profesionales de la educación que quieran ampliar su capital humano a favor de los esfuerzos que buscan un sistema educativo de alto rendimiento, una economía competitiva y una sociedad cohesionada (Hargreaves y Fullan, 2014) y sus repercusiones en la mejora de los usuarios de la educación: estudiantes, familias y la comunidad social.

Del mismo modo, se intenta apoyar a gestionar dinámicas como el desarrollo profesional docente y las comunidades de aprendizaje, ayudando a generar coherencia entre lo que establece el marco normativo y las mejoras pedagógicas propicias de cada escuela en su respectivo contexto social particular.

#### **1.2.4 Coherencia con mi desarrollo personal y profesional**

En los párrafos anteriores me he referido a aspectos académicos y prácticos que justifican el estudio. A nivel personal y profesional de la educación, he tenido algunas inquietudes y la curiosidad por seguir aprendiendo constantemente en el área de la dirección y gestión educativa.

En mi desarrollo como docente líder en una de las escuelas de Colina, pude observar cómo a los directivos se les exigen cumplir con tantas funciones de gestión administrativa y pedagógica y que los vínculos con los miembros de la comunidad, en especial con los docentes, se pueden ver perjudicados si no se basan en la confianza. De esto surge una compleja situación de doble trayectoria.

Por una parte, la efectividad del impacto positivo del directivo en los aprendizajes estudiantiles, pasa por la capacidad que tiene de influir en las prácticas de los docentes y, por otra, cómo estas prácticas influyen en las formas de liderar de los directivos.



No obstante, en honor al tiempo y a la eficiencia de sus prácticas, el directivo suele tener mejores relaciones y más cercanas con ciertos docentes que considera que ejercen liderazgo y que suelen influir en sus pares. Se trata de aquellos profesores quienes han tenido oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente.

En efecto, el directivo puede ser un líder aprendiz (Bolívar, 2010; Fullan, 2017) y concebir la cultura colaborativa y el aprendizaje como pilares transversales en la gestión escolar, puesto que “moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar su práctica, a la par él mismo aprende junto a ellos sobre lo que funciona y lo que no” (MINEDUC, 2015, p. 14).

A nivel personal tuve la oportunidad de ser considerada como docente líder y quien fue mi directora en aquel entonces, me dio diversas oportunidades de desarrollo profesional que ayudaron a mejorar mis prácticas profesionales como docente y como líder. Asimismo, pude experimentar que a compañeros y compañeras de mi entorno y de otras escuelas tenían experiencias similares.

Esta situación personal me sirvió como inspiración para tomar la decisión de seguir investigando de una manera más sistemática los diferentes descubrimientos y aprendizajes que ayuden a resolver diferentes problemáticas dentro del contexto escolar, pasando de un nivel intuitivo a un nivel más riguroso.

En esa línea, el doctorado forma parte de una de las diferentes oportunidades de desarrollo profesional para crecer como docente que ejerce liderazgo, y a su vez, como una muestra que la directora de mi escuela fue quien me dio la oportunidad para llevarlo a cabo, puesto que los resultados del estudio son conocimientos relevantes considerados como un bien que son transferibles no solo a las escuelas que participaron en el estudio en particular, sino que para el resto de las escuelas públicas de Colina en general.

### **1.2.5 Valor de oportunidad**

Ante la Reforma Educacional que las escuelas de Chile están siendo testigos, creo que la tesis es oportuna dado que el rol directivo adquiere importancia para conseguir las metas de una educación de calidad para las y los estudiantes del país.

A nivel nacional, la Ley N° 20.501 de 2001 sobre Calidad y Equidad de la Educación; el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC); la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar; la Ley de Concursabilidad de Directores y Jefes de Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) (Ley N° 20.006 de 2005); el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20.903 de 2016); y el Nuevo Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040 de 2017) están transformando el contexto nacional.

El estudio se centró en Colina. Es una circunscripción que forma parte del Plan de Anticipación para el Nuevo Sistema de Educación Pública, cuyo objetivo es generar una estrategia de trabajo en red entre los sostenedores, sus establecimientos educacionales y sus comunidades escolares a fin de mejorar la calidad de la educación a través de un esfuerzo colaborativo. El plan comenzó junto a otras dieciséis comunas, de tres regiones del país, las cuales fueron invitadas a formar territorios donde se instalarán los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (MINEDUC, 2018a).

Con los cambios en el marco normativo tras la reforma, se espera que los directivos tengan mayor incidencia en el trabajo docente a través de cinco dimensiones de prácticas: construyendo e implementando una visión estratégica compartida; desarrollando las capacidades profesionales; desarrollando y gestionando la organización; gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y, liderando y monitoreando los procesos de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2015).

En ese sentido, se puede observar el impacto de los directivos sobre la labor docente cuando, por ejemplo, influyen en la motivación del profesorado, cuando realiza cambios en las condiciones laborales y/o cuando realiza acciones relacionadas con el desarrollo de las

habilidades y capacidades profesionales, en especial, cuando se trata de la formación de futuros líderes (Fullan, 2017; Weinstein y Muñoz, 2012).

El problema surge cuando los propios miembros de las escuelas y los modelos de evaluación de calidad siguen considerando el liderazgo como un aspecto psicológico del directivo, lo que significa que la responsabilidad recae en la persona del éxito o fracaso de los procesos que ocurren en la escuela (Ahumada *et al.*, 2017).

Lo anterior se traduce en un aumento de la carga burocrática a quien dirige, complicando las condiciones para trabajar dentro de la escuela, puesto que retrasa la respuesta organizacional a las contingencias, fomenta la fragilidad institucional, la falta de cohesión entre niveles, el desinterés y la desintegración de los grupos (Riveros- Barrera, 2012).

Es por ello que se recomienda cambiar de perspectiva y considerar el liderazgo como una práctica. Es decir, como un fenómeno social en el que participan más miembros de la escuela. Esto ayudaría a la descentralización de la gestión escolar a través del impulso de la autonomía de los establecimientos, la promoción del trabajo colaborativo y la participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones institucionales, ya que son los directivos quienes mejor conocen la escuela y pueden administrar adecuadamente sus recursos (Murillo, 2009; Riveros-Barrera, 2012; Woycikowska, De Clercq, Dufaur, Pfander-Meny y Pinard, 2008).

Desde un enfoque cualitativo, es menester interpretar y analizar las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que surgen en la relación de quienes lo ejercen formal e informalmente, en este caso, los directivos y los docentes líderes respectivamente.

Como consecuencia de estos planteamientos y situaciones, la pregunta general del estudio es ¿cómo los directivos crean oportunidades que promuevan el desarrollo profesional y la promoción de liderazgos en el interior de la comunidad escolar, específicamente en los docentes, mediante la reestructuración y definición de nuevos roles,

gestionado en un clima de confianza y de trabajo colaborativo para la mejora escolar? Y ¿qué piensan estos docentes líderes en cuanto a estas oportunidades? Para ello se formularon los siguientes objetivos:

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivos generales**

1. Interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar.
2. Relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

1. Determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno.
2. Analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente.
3. Analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo.

A continuación, se presenta la Parte II del estudio con el Fundamento Teórico.



## PARTE II: FUNDAMENTO TEÓRICO

El fundamento teórico que se desarrolla en las siguientes páginas permite conocer los conceptos que se relacionan con las prácticas del directivo para la mejora de la eficacia escolar a través del desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo pedagógico en docentes desde la perspectiva distribuida.

Los temas a tratar se dividen en tres capítulos. El primero se centra en la “Gestión escolar y la acción directiva”. Se describe la escuela como una organización, en donde la gestión educativa está en manos de quien ejerce el rol directivo y se hace una descripción de cómo se relaciona con el desarrollo profesional de los docentes.

En el segundo capítulo, titulado “Liderazgo distribuido”, se profundiza el papel de los directivos como líderes escolares y se describen las competencias y prácticas del liderazgo efectivo. Asimismo, se refuerza el concepto de liderazgo desde la perspectiva distribuida y cuál es el rol del docente como líderes y los patrones de distribución de liderazgo que se presentan en un centro educativo.

En el tercer capítulo, identificado como “Mejora escolar”, se hace un recorrido del concepto de mejora de la eficacia escolar y cómo se vincula el liderazgo en un contexto que apremia la calidad educativa, con un enfoque que toma en consideración las relaciones y percepciones entre directivos y docentes líderes en el establecimiento escolar.

Finalmente, se realiza una síntesis de los conceptos tratados en nueve principios que proponen cómo debería ser el liderazgo distribuido en una relación entre directivos y docentes líderes en la búsqueda del mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

## **2.1 Gestión escolar y acción directiva**

### **2.1.1 La escuela como organización**

En las sociedades modernas las organizaciones son estructuras de diferentes tipos que se articulan como pequeños sistemas sociales que desempeñan tareas y funciones que satisfacen las diferentes necesidades e intereses de un grupo de un grupo humano, desde la producción y distribución de los bienes económicos hasta el ocio, coordinando sus actividades racionalmente en un intercambio constante con su entorno (López-Felipe, 2013).

Los sistemas sociales son conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente unido de modo más o menos estable, cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo. Estos procesos sistémicos internos deben necesariamente ser complementadas con una concepción de sistemas abiertos, en donde se establece un flujo de relaciones con el ambiente (Arnold- Cathalifaud, 2008; Luhmann, 2006; Maturana y Varela, 2006). En efecto, Arnold-Cathalifaud (2008) considera que las organizaciones,

(...) se identifican con la capacidad para movilizar, integrar y orientar actividades hacia el cumplimiento de fines, cuyos resultados se observan por su efecto transformador y de agregación de valor. Es en este sentido que las organizaciones tienen incorporada la posibilidad de comunicarse con sus entornos, preferentemente, mediante sus prestaciones de servicios con otras organizaciones. Justamente, la estructuración y coordinación de conjuntos de acciones para cumplir objetivos y el ofrecimiento de soluciones específicas a demandas y problemas difusos, sitúan a las organizaciones como medios eficientes para integrar recursos y enfrentar la reproducción de la sociedad y la de sus entornos (Arnold-Cathalifaud, 2008, p. 91).

Una organización es considerada como “un grupo grande de personas, estructurado de forma impersonal con el fin de alcanzar determinados objetivos” (Giddens, 2014, p. 444). Y la escuela, como organización, es un conjunto de personas, ordenadas a través de una estructura diseñada para el cumplimiento de metas educativas y que tiene las siguientes

características: presta servicio universal, sostenido y dilatado en el tiempo e intervienen múltiples actores; es una institución para satisfacer derechos y plantean muchos objetivos de naturaleza variada, y a menudo, de formulación y concreción ambiguas (Antúnez, 2012).

En ese sentido, la escuela como una realidad social abierta al entorno desempeña su función considerando el marco legal y jurídico en el que se ampara, la estructura administrativa, las posibilidades que le proporciona el entorno, los valores y actitudes que la sociedad demanda o las características personales, sociales, culturales y económica que definen a sus unidades, puesto que “una cosa es ‘la escuela’ como objeto de estudio y otra muy diferente ‘cada escuela’” (Harf y Azzerboni, 2009, p. 23).

Lo anterior corresponde porque los establecimientos educacionales no pueden ser vistos sólo desde una perspectiva formal, racional y objetiva, sino desde una perspectiva más integradora, que tenga en cuenta planteamientos explícitos e implícitos, ya que se desenvuelven diferentes dinámicas entre los componentes debido al diseño de la organización. No existen dos escuelas iguales dado que las formas de hacer las cosas depende del contexto y de las personas (López-Felipe, 2013).

Desde la configuración sistémica, la escuela se asume como un sistema complejo que se autoorganiza de forma dinámica (Maturana y Varela, 2005), en la que el líder y su interacción con los demás agentes, influye para que emerjan nuevos estados adaptativos, planeados o no, que garanticen su supervivencia (Contreras y Barbosa, 2013).

Ahora bien, los resultados que se obtienen en las escuelas dependen en gran medida de los esfuerzos del equipo docente y de las relaciones que construyen entre ellos en función de su tarea de enseñar; el contexto en donde se desarrollan sus prácticas; y, de las condiciones organizacionales, administrativas y de gestión que lidera la dirección.

La dirección escolar se desarrolla en un contexto organizacional en donde trabajan un grupo de personas con unos objetivos prefijados y para lograrlos hay que ocuparse de



cada uno de los miembros y en su conjunto, por ello, se tiene que mirar la complejidad de su organización y sus interacciones y no a sus partes una por una.

Ser parte de una organización significa que se establecieron medidas a través de decisiones, y que pueden seguir siendo sometidas a otras más adelante, las cuales delimitan las funciones y acciones que desempeñan sus miembros, puesto que “las organizaciones pueden comprenderse como redes de posiciones diferenciadas y coordinadas mediante decisiones” (Arnold-Cathalifaud, 2008, p. 100).

La escuela requiere de comunicación y distribución del aprendizaje (Tahir, Lee, Musah, Jaffri, Said & Yasin, 2016). Por lo tanto, ser directivo de un establecimiento requiere de un perfil especial y las políticas educativas chilenas han introducido progresivamente una redefinición y especificación de la función, ya que se vuelcan fuertemente hacia el liderazgo pedagógico (Nuñez, Weinstein y Muñoz, 2012) a través de diversos cambios a nivel normativo.

Desde la perspectiva distribuida, la organización implica ser una base sólida que consiste en: una misión, visión, valores y metas desarrolladas en colaboración y ampliamente compartidas; en equipos de colaboración que trabajan interdependientemente para alcanzar objetivos comunes; y, con un sentido hacia la mejora continua de los resultados (Deflaminis, 2016).

Como propiedad de las organizaciones, la mejora pone en funcionamiento procesos internos y organizados con sujetos que aprenden progresivamente a hacer las cosas, sobretodo en aspectos tales como: tomar decisiones informadas; crear y mantener las condiciones necesarias, la cultura y las estructuras; facilitar el aprendizaje; seleccionar, gratificar y retener a las personas que tengan la voluntad de comprometerse con los objetivos; y, asegurar interrelaciones y sinergias entre todos los componentes (Bolívar y Murillo, 2017; Elmore, 2010).

Por esta razón, es menester contar con equipos formados con personas con altas capacidades profesionales que actúen en concierto, para diseñar e implementar la mejora continua de la instrucción en las escuelas. Para ello, se debe contar con una gestión que promueva la confianza, responsabilidad compartida, eficacia y oportunidades para aprender.

### **2.1.2 Gestión educativa**

El término gestión sugiere una actuación, por lo tanto, tiene una dimensión dinámica y necesita ser acompañado por un referente que lo complemente (Antúnez, 2006). Se entiende por gestión educativa la capacidad de movilizar los recursos pedagógicos, profesionales, financieros, materiales y sociales para el logro de resultados de aprendizaje (Antúnez, 2006; Garda, 2010).

Cuando se habla de las prácticas directivas en este estudio, se hace alusión a las formas de actuar que tiene la persona que ejerce la dirección en relación con la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida. El conjunto de las diversas prácticas directivas se le identificará como gestión. Antúnez (2006) da tres concepciones del término gestión:

1. *La gestión como acción y efecto de la administración material del centro:*

Se conciben las tareas gestoras las que corresponden al ámbito administrativo, es decir, aquéllas que se relacionan con la gestión económica, la documentación y la burocracia.

2. *La gestión como un conjunto de actuaciones propias de la función directiva:*

En esta concepción, se interpreta la gestión el conjunto de actuaciones que se desarrollan en la escuela que corresponden a las personas que ejercen un rol dentro del gobierno escolar.

3. *La gestión como tarea que se realiza “por encargo”.*

Se refiere a la gestión como proceso que se desarrolla a partir de una persona define objetivos y le encarga a otro que la ejecute proporcionándole los recursos

necesarios. Generalmente, quien debe gestionar puede o no compartir los propósitos que se le delega y a veces participa poco en el proceso de planificación de la tarea.

Para efectos de este estudio, se toma en consideración el segundo término: la gestión como un conjunto de actuaciones propias de la función directiva. Pero la gestión se desenvuelve en diferentes dimensiones. Garda (2010) distingue cinco ámbitos en los que se desarrolla:

1. Ambiente familiar y social, en donde se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes, es decir, el alumnado, sus familias y la preparación para la escuela.
2. Proceso de enseñanza –aprendizaje en la sala de clases.
3. Entorno institucional generado por el establecimiento a través de la dirección, el profesorado, el alumnado, la misión, mayor autonomía, liderazgo directivo, clima organizacional positivo, gestión responsable y alta preocupación por los resultados.
4. Entorno inmediato de los establecimientos compuesto por los sostenedores y otras escuelas, es decir, las redes de apoyo.
5. Sistema educativo en su conjunto, considerando las políticas, regulaciones, mecanismos de asignación de recursos y sistemas de supervisión.

Si bien es cierto la gestión se desarrolla en los cinco ámbitos antes mencionados, en esta investigación se tomaron en cuenta los ámbitos del entorno institucional y el sistema educativo en su conjunto. Esto se debe porque la gestión educativa se considera como una condición necesaria para elevar la calidad y equidad de la educación que reciben el alumnado de las escuelas.

En el caso particular de Chile se focaliza en las escuelas municipales, las cuales representan la oferta educativa para los sectores más vulnerables y quienes más necesitan contar con una educación de calidad y equitativa. De hecho, proyectar un mejor desempeño de la educación municipalizada significaría a contribuir a disminuir las diferencias de origen del alumnado y que la población en su conjunto obtenga una educación de similar

calidad (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010; Weinstein, Marfán, Horn & Muñoz, 2016), y los directivos juegan un rol crucial.

A pesar de la existencia de políticas públicas, de los cambios en la normativa y las acciones programáticas dirigidas a mejorar la calidad de la educación y romper con las inequidades en la distribución de los aprendizajes, éstas no han logrado un cambio significativo y tampoco ha fortalecido la educación municipal.

Lo anterior se debe principalmente porque “la política educativa no se ha construido desde las escuelas y liceos, situados en contextos específicos ni ha apostado por los actores principales de la mejora escolar que son los profesores: tanto docentes directivos como de aula, que apoyados por su sostenedor centran su labor en el aprendizaje de los estudiantes” (Garda, 2010, p. 69).

Los establecimientos municipales tienen una doble dependencia, ya que se ajustan y responden al sostenedor (alcaldía) y al Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). En el momento que se escribe este estudio, en materias vinculadas con la administración de recursos y rendición de cuentas se gestionan en el municipio a través del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) o de la Corporación Municipal de Desarrollo Social (CMDS). En este sentido, a este último no le corresponde participar en el aspecto pedagógico más allá de asegurar la matrícula y la asistencia del alumnado, dado que reciben recursos correspondientes a la subvención escolar (Garda, 2010; Weinstein *et al.*, 2016).

Cabe mencionar que durante el 2018 comenzó a regir el Nuevo Sistema de Educación Pública en donde se crean los SLEP, los cuales sustituyen los DAEM y CMDS y su función es “asegurar la calidad, equidad, cobertura y mejora permanente de la educación que se imparte en los establecimientos de educación pública” (Cámara de Diputados, 2016, p. 2). Este tema se detalla en el punto 1.1 de la Contextualización de la investigación en la Parte III: Estudio empírico.

Los temas académicos quedan en manos del equipo directivo y del cuerpo docente de cada establecimiento y del MINEDUC, entidad responsable de determinar el currículum nacional, evaluar la calidad de la educación, conducir programas nacionales de mejoramiento, distribuir bienes y servicios, fiscalizar el cumplimiento de la normativa y brindar apoyo a las escuelas más débiles en los resultados de aprendizaje.

Por lo tanto, “lo administrativo y lo técnico-pedagógico son dimensiones superpuestas entre sí que se vinculan y condicionan constantemente, donde el plano administrativo-financiero debiera ser eficiente y estar al servicio del plano técnico-pedagógico que constituye el norte de la gestión escolar” (Garda, 2010, p. 69).

La gestión municipal es importante de mencionar porque influye en el trabajo que puedan ejercer los directivos en una escuela, puesto que los recursos asociados a los estudiantes que asisten a los establecimientos los administran el DAEM o la CMDS. En efecto, estas entidades se encargan de la gestión de recursos humanos, físicos y financieros de las escuelas, delimitando el trabajo de los municipios y las decisiones en temas administrativos y la gestión realizada a nivel de escuela (Garda, 2010; Weinstein *et al.*, 2016).

Por lo tanto, la capacidad de gestión de los directivos dentro de la escuela depende de los niveles de autonomía que pueda otorgar la gestión municipal, de las características de cada centro y de su respectiva comunidad. Esto se debe porque si bien es cierto los directivos pueden desarrollar diferentes formas de gestión pedagógica y de liderazgo, estos dependen de los recursos que son asignados por el municipio (Garda, 2010).

Otro factor que influye en la capacidad de gestión de los directivos es el promedio de los resultados de los aprendizajes del alumnado medidos a través de la evaluación

estandarizada SIMCE<sup>1</sup>, puesto que compendia la variedad de resultados entre el alumnado de la comuna, entre las escuelas del mismo municipio y entre los cursos en donde fueron evaluados (Agencia de Calidad de Educación, 2017b), indicador que es considerado por los municipios para dar más o menos recursos según las necesidades del establecimiento, ya sean materiales, económicos o humanos.

Asimismo, la vulnerabilidad estudiantil afecta en la gestión dado que interviene en el proceso de aprendizaje. Desde la municipalidad, ponen a disposición un conjunto de servicios y beneficios sociales que provienen desde el nivel central y local. Por ejemplo, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) entrega alimentación, becas, distribución de útiles y otros materiales, entre otras ayudas (JUNAEB, 2017).

Adicionalmente, el DAEM o CMDS acepta la integración de profesionales a expertos en las escuelas que ayuden en las problemáticas que enfrentan el alumnado y la familia para apoyarlos con los problemas de aprendizaje y de diversos temas relacionados con la educación (Garda, 2010). Es por ello, que la gestión educativa que se lleva a cabo dentro de las escuelas necesita directivos preparados para enfrentar las condiciones dentro del marco que otorga el contexto municipal y la propia escuela.

Una de las formas posibles es la formación de equipos de liderazgo compuestos por los directivos y docentes líderes, cuya función sea coordinar las actividades diarias de la escuela y ser responsable de desarrollar la cultura escolar para alcanzar los mejores resultados (Lahtero *et al.*, 2017).

---

<sup>1</sup> Prueba SIMCE: Es el Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza, cuyo propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden (Agencia de Calidad de Educación, 2017b).

### 2.1.3 Rol directivo y desarrollo profesional docente

Si entendemos el rol como la función asumida por una persona en un determinado contexto y el “comportamiento que se espera de un individuo que ocupa una determinada posición social” (Giddens, 2014, p. 523). Dirigir un centro escolar “consiste en la acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos y alumnas” (Antúnez, 2000, p. 24).

En palabras de Maureira, Garay y López (2016), “la dirección comporta el ejercicio de un puesto de mando en la organización cuya influencia se basa en el poder conferido por la estructura organizacional. En cambio, el liderazgo como modo de influencia, puede o no ocupar tal posición de poder otorgado, esencialmente está circunscrito al contexto del poder personal, relacional o de experto” (p. 691).

En este sentido el liderazgo se entenderá como la expresión de un conjunto de influencias sociales, culturales, políticas, administrativas y personales que se dan en la escuela en interacción dinámica con el contexto más amplio en el que éste se ubica (Leithwood *et al.*, 2006). Por lo tanto, influir supone: “proporcionar ideas (a menudo en las iniciativas del propio grupo) reelaborándolas y presentándolas organizadamente; proporcionar recursos; establecer nexos; coordinar actuaciones, proporcionar ayudas; dinamizar equipos o, también, recordar compromisos y velar para que los acuerdos se cumplan” (Antúnez, 2000, p. 25).

Entonces, definir el rol directivo depende del enfoque de análisis con el que se estudien las organizaciones. En el caso chileno en 2004 se publicó la Ley N° 19.979 donde, por primera vez, se determinó que la función directiva de escuela sería dirigir y liderar el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y se fijaron las nuevas atribuciones pedagógicas a la dirección. Por ejemplo, se definieron las funciones administrativas y financieras de quienes

estaban en el sector municipal (Ley N° 19.979 de 2004). Dichas atribuciones coinciden con la definición del rol que presentan Uribe y Celis (2012):

Educador, que en un marco de actuación ético y de responsabilidad social, es responsable de liderar el proyecto educativo de su escuela, definiendo las políticas y estrategias para su implementación, ejecución y evaluación en lo pedagógico, convivencia y relaciones con su comunidad. Es un trabajo planificado y colaborativo con los profesores, debe ser efectivo en asegurar la calidad y equidad de la educación de todos los estudiantes; de su formación según los valores y principios en que se encuentra, dando cuenta pública de su gestión (p. 117).

Con la LGE del 2009 se introdujeron nuevas exigencias al rol directivo, dado que se explicitó formalmente la responsabilidad del cargo respecto a elevar la calidad educativa del establecimiento; a promover al profesorado el desarrollo profesional; a cumplir las metas educativas institucionales, respetando las normas del establecimiento que dirigen; y, a realizar la supervisión pedagógica en el aula (Ley N° 20.370 de 2009).

En relación a la función directiva, la nueva norma alude a los directivos en cuanto al uso de las horas no lectivas y el desarrollo docente, ya que podrán ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) cuando corresponda.

Se considerarán como actividades curriculares no lectivas las labores educativas complementarias a la función docente de aula, relativa a los procesos de enseñanza-aprendizaje considerando, prioritariamente, la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula (Ley N° 20.903 de 2016). En efecto, los directivos deberán distribuir la jornada docente de tal manera que cuenten con las horas no lectivas para las actividades de esta naturaleza de forma individual y colectiva, puesto que es responsabilidad de ellos velar por la adecuada asignación de tareas, de tal modo que este tiempo se destine realmente a fines señalados anteriormente.



Asimismo, la dirección podrá proponer al sostenedor o sostenedora planes de formación para el desarrollo profesional del equipo docente, considerando los requerimientos del PME, así como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente del PEI (CEDLE, 2016), porque es deber del directivo “promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre el profesorado, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente” (Art. 12 bis, Ley N° 20.903 de 2016).

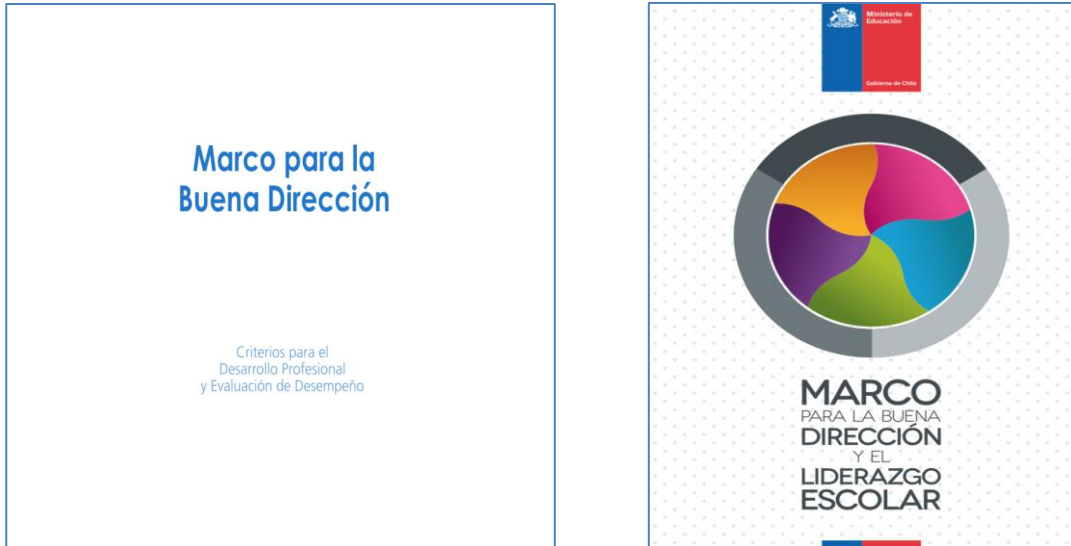
Durante el año 2005, el MINEDUC publicó el “Marco para la Buena Dirección” (MBD), cuyo fin era explicar y orientar el trabajo y desempeño de los directivos y así generar criterios que favorezcan un ejercicio pertinente y adecuado. Este documento se basa en el modelo integrado que reconoce que los líderes efectivos comparten ciertas capacidades y prácticas comunes y que es posible impulsarlas para el conjunto del sistema escolar considerando las particularidades de cada escuela.

En relación a las capacidades y prácticas, este marco las orienta y organiza en cuatro ámbitos: el liderazgo, la gestión curricular, la gestión de recursos y la gestión del clima organizacional y la convivencia, para lo que se definieron una serie de descriptores (MINEDUC, 2005).

Sin embargo, el año 2015 se hizo una reformulación dando paso al “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar” (MBDLE), el cual define las prácticas de liderazgo escolar efectivas y establece los recursos personales requeridos para su cumplimiento. Estos se agrupan en principios, habilidades y conocimientos profesionales (MINEDUC, 2015).

También, puntualiza cuatro dimensiones de la gestión de un establecimiento escolar: liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos, los que se desglosan en una serie de sub dimensiones con sus respectivos indicadores (MINEDUC, 2015; CEDLE, 2016). En la figura 2 es posible apreciar las portadas de ambos marcos que orientan el trabajo directivo escolar en el contexto chileno:

Figura 2  
Portadas del MBD (2005) y MBDLE (2015)



Nota: MINEDUC, 2005; 2015.

Es importante considerar que la Ley N° 20.529 del SAC introdujo estándares indicativos de desempeño que apoyan la gestión de los establecimientos, identificando las oportunidades de mejora durante el proceso de autoevaluación y ser un referente para definir metas y acciones en la elaboración del PME e implantó nuevas funciones para los directivos del sistema escolar (CEDLE, 2016; Ley N° 20.529 de 2011). Por lo tanto, además de su principal función de dirigir y liderar el PEI se agregaron las siguientes:

- Coordinar, en conjunto con el equipo directivo, el trabajo técnico pedagógico del establecimiento, en lo referido a la organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.
- Orientar el desarrollo profesional del profesorado y asistentes de la educación.
- Elaborar y proponer el PEI del establecimiento y sus modificaciones, consultando previamente al Consejo Escolar, de acuerdo a la normativa vigente.
- Elaborar el PME del establecimiento.
- Velar en conjunto con el Equipo Directivo por la ejecución del reglamento interno y el plan de Convivencia Escolar.
- Promover la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa.
- Fomentar la integración del establecimiento bajo su dirección en la red de centros educativos del territorio con el objeto de mejorar la calidad del proceso educativo.
- Promover la integración del establecimiento y su comunidad educativa en la comunidad local.

- Participar en las comisiones calificadoras de concursos de equipos docentes del territorio.
- Administrar recursos que le sean delegados.
- Rendir cuenta anual de su gestión al director ejecutivo del servicio local, al consejo escolar y a la comunidad educativa (CEDLE, 2016; MINEDUC, 2015).

Igualmente, la Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación, entrega mayores atribuciones al directivo con la finalidad de otorgarle más herramientas para que ejerza su liderazgo, y estas son:

- Podrá formar equipos directivos de su confianza (p.e. el subdirector, inspector general y jefe técnico) sin la necesidad de llamar a concurso.
- Dispone de la posibilidad de despedir anualmente hasta a un 5% de su dotación docente de entre aquellos profesionales cuyo desempeño haya sido calificado como básico o insatisfactorio en la última evaluación docente.
- Tendrá la facultad de establecer sistemas de evaluación descentralizados y podrá entregar incentivos o incrementar remuneraciones según los resultados.
- Accederá a mejores remuneraciones con el fin de atraer a mejores postulantes de acuerdo a las nuevas responsabilidades del cargo (Ley N° 20.501 de 2011; Uribe y Celis, 2012).

Con ello, la redefinición de las funciones de los directores asume una importancia particular en este contexto, debido a que se impulsa la autonomía de los establecimientos escolares, nuevas condiciones organizacionales y la superación de la dirección individualista a través de la visión del liderazgo distribuido que facilite responder a las demandas actuales y la gestión educacional (Ahumada *et al.*, 2017).

Por lo tanto, se deben proporcionar las condiciones necesarias para el adecuado ejercicio de las funciones directivas, así como también la promoción del trabajo colaborativo y en red entre las escuelas (Bolívar y Murillo, 2017; Murillo, 2009; Woycikowska *et al.*, 2008; Fullan, 2017), destacando su labor prioritaria del desarrollo de las capacidades profesionales de los docentes (Ley N° 20.903 de 2016).

En efecto, con el fin de formar líderes escolares que puedan hacer frente al desafío de mejorar las escuelas y liceos del país, se ha desarrollado una política nacional de

fortalecimiento del liderazgo con énfasis no sólo en el directivo, sino también hacia los docentes y comunidad educativa, más allá de los roles formales, en función de una mayor calidad y equidad en la educación (Ahumada *et al.*, 2017).

De esta manera, a los directivos les corresponde crear oportunidades de desarrollo profesional de los docentes, en particular con la promoción y el surgimiento de liderazgos, teniendo en cuenta las necesidades de la escuela y los elementos del PEI y del PME para generar las condiciones organizacionales y culturales que favorezcan la mejora escolar (Ahumada *et al.*, 2017). A continuación, se muestra en la tabla 1, el marco normativo en el que se regula la función directiva en relación con el desarrollo profesional docente:

Tabla 1  
*Leyes que fundamentan la función directiva en relación con el desarrollo profesional docente*

Leyes	Función directiva
Ley General de Educación N° 20.370 de 2009	Promover al profesorado el desarrollo profesional
Ley N° 20.529 del 2011 Sistema de Aseguramiento de la Calidad	Orientar el desarrollo profesional del profesorado y asistentes de la educación
Ley N° 20.501 del 2011 Calidad y Equidad de la Educación	Podrá formar equipos directivos de su confianza
Ley N° 20.903 de 2016 Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente	Proponer al sostenedor o sostenedora planes de formación para el desarrollo profesional del equipo docente
	Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre el profesorado, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente

*Nota:* Elaboración propia.

Ahora bien, el desarrollo profesional tiene como objetivo la escuela a través del cambio y las mejoras de las prácticas docentes junto con la transformación de las condiciones organizacionales, en función de lograr escuelas inclusivas que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes y comunidades (Carrasco y González, 2017). Por ello es menester generar espacios de trabajo en equipo y/o en colaboración, cuyo fin sea hacer más efectiva la escuela en su conjunto (Bolívar y Murillo, 2017).

Carrasco y González (2017) promueven un plan de desarrollo profesional que pueda ser utilizado en las diversas dimensiones del quehacer de la escuela y los docentes teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) Definición participativa de perfiles, roles y funciones. Los procesos de reclutamiento, selección e inducción de docentes. El diagnóstico e identificación de necesidades de aprendizaje y desarrollo profesional
- b) Instancias sistemáticas de reflexión, de acompañamiento y retroalimentación con foco en la mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
- c) Planificación de la educación continua de profesores con apoyo de los propios docentes de la escuela y con la participación de agentes externos.
- d) Sistema validado de Evaluación Docente, de promoción y ascenso, acompañado de mecanismos de reconocimiento, estímulos y premios (p. 6).

En consecuencia, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes, afectan los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes. Esto se logra a través de “a) *un liderazgo educativo*, colectivo y distribuido; y b) (de la) *capacidad profesional colectiva*, configurada en una comunidad de aprendizaje, mediados ambos por un proyecto institucional de escuela” (Bolívar y Murillo, 2017, p. 80).

Por lo tanto, junto con la búsqueda de la democratización de la gestión educativa, es importante considerar el liderazgo educativo como un concepto que sobrepasa el campo de la dirección (Gronn, 2002; Hulpia *et al.*, 2009; Lahtero *et al.*, 2017; López, 2013; López y Gallegos, 2015; Spillane, 2006), ya que su influencia está presente en la vida cotidiana de todo y de todos los miembros de una escuela, en especial en los docentes, más allá de los cargos formales, para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional escolar (Ahumada *et al.*, 2017).

## **2.2 Liderazgo distribuido**

### **2.2.1 Directivos como líderes escolares**

La definición del liderazgo se entiende como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood *et al.*, 2006) y supone una función más amplia que la labor ejercida por el director de la escuela ya que participan otras personas de la institución (Gronn, 2002; Hulpia *et al.*, 2009; Lahtero *et al.*, 2017; López, 2013; López y Gallegos, 2015; Spillane, 2006). Por ello es importante hablar de poder y propósito.

El poder es fundamental en la descripción del concepto de liderazgo pero no es su esencia. Se debe mirar como una relación con una meta específica motivada por las necesidades y valores de quienes ejercen el liderazgo y sus seguidores. En efecto, los primeros buscan satisfacer los propósitos de los segundos, compartiendo sus objetivos, motivos y valores, porque están comprometidos en levantar la moral de éstos desde un estado menor a un estado superior (Burns, 2010).

En las escuelas es importante distinguir entre las atribuciones burocráticas asociadas al rol y la influencia real que ejercen sus acciones sobre las prácticas del profesorado y los resultados académicos del alumnado, debido a que el ejercicio del liderazgo por personas que están en posiciones formales de poder no significa necesariamente que ejerzan influencia (Anderson, 2010).

Por lo tanto, el liderazgo lo practican personas potenciales de poseer y ejercer poder, pero no todos aquéllos que lo tengan son líderes (Burns, 2010). Es decir, quienes están ocupando un cargo directivo y que implementan acciones de acuerdo a sus atribuciones formales, pueden tener o no influencia en lo que hace el profesorado y la calidad de los aprendizajes del alumnado (Anderson, 2010; Spillane, 2006).

El liderazgo directivo se ha convertido en un tópico importante cuando se realizan procesos de mejoras en las escuelas, ya que las prácticas de la dirección escolar crean un ambiente para el óptimo trabajo del equipo docente, y conjuntamente de todo el establecimiento educacional, influyendo en el incremento de los resultados de los aprendizajes del alumnado (Elmore, 2010; Garay y Uribe, 2006; Pont, 2010; Weinstein, 2009). Esto implica que los directivos se enfoquen en el aprendizaje como actividad, que creen condiciones favorables para éste y que se responsabilicen por los resultados.

Un directivo que ejerce liderazgo contribuye a mejorar los procesos educativos a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional del profesorado para el liderazgo dado que el aprendizaje no surge accidentalmente. De hecho, es importante que el director o directora desarrolle la capacidad para crear oportunidades, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización y del alumnado (Robinson, 2007). El liderazgo escolar entonces, es indispensable para aumentar la eficacia y la equidad de la educación (Pont, Nusche & Moorman, 2009).

En ese sentido, el liderazgo se refiere a las actividades exclusivas del trabajo de la escuela que son diseñadas por los miembros para influenciar la motivación, el conocimiento, el afecto o las prácticas de quienes la conforman. Es decir, “el término *liderazgo* está reservado o para actividades de los administradores y profesores que influyeran a otros miembros o por actividades donde los administradores, profesores o estudiantes comprendan que los influyen, todo al servicio del trabajo central de la organización” (Spillane, 2006, p. 22).

Existen diferentes tipos de liderazgo y estos están definidos por quien lo ejerce en aspectos tales como: “tipos de comunicación, manejo de situaciones difíciles, resolución de problemas, facilitar el logro de las metas, generar ambientes que promueven que cada individuo y finalmente el grupo, haga de los objetivos organizacionales sus propios objetivos” (Uribe, 2007, p. 149).

Burns (2010) se enfoca en la parte más personal de las interacciones organizacionales al describir el liderazgo, ya que ocurre cuando una o más personas se relacionan con los demás para conseguir un nivel mayor de motivación y moralidad. En esta relación, identifica a dos tipos de liderazgos: el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

El liderazgo transaccional ocurre cuando una persona toma la iniciativa en hacer contacto con los demás por un propósito o intercambio de cosas valiosas. En efecto, las motivaciones de realizar las transformaciones ocultan otros deseos que tienen que ver con lo que puedan obtener si se involucran (Burns, 2010; Riveros-Barrera, 2012).

El papel del líder transaccional se puede observar en los modelos tradicionales de cambio planificado, en donde los directivos planean y generan las estrategias que garanticen el cumplimiento de los procesos que llevarán a cabo (Contreras y Barbosa, 2013). De esta manera, se espera premiar o castigar los comportamientos en función a los resultados debido a que la dinámica de la relación líder-seguidor implica un intercambio o una negociación explícita entre unos y otros (García, 2009).

Este liderazgo se manifiesta de dos maneras: como refuerzo eventual o como castigo eventual. El primero, es cuando el líder promete y da recompensas en función del esfuerzo realizado y el nivel de rendimiento conseguido por sus seguidores. El segundo, en cambio, se manifiesta cuando el líder omite o corrige a los miembros si no se alcanza lo que se esperaba (Bass & Riggio, 2006; Contreras y Barbosa, 2013).

No obstante, la relación no funciona, dado que los negociadores no tienen un propósito duradero que los mantenga juntos, por lo que un verdadero acto de liderazgo toma lugar cuando se relacionan los líderes y seguidores buscando apoyo mutuo. Especialmente, cuando “se vuelve moral en el sentido que eleva el nivel de la conducta humana y la aspiración ética tanto del líder como del liderado, y, por lo tanto, tiene efecto transformador para ambos” (Burns, 2010, p. 20).



El liderazgo transformacional se enfoca en la transformación, a pesar de responder a las necesidades de sus seguidores, continúa buscando otras necesidades potenciales e intenta satisfacerlas e implicar a los miembros en el proceso. Vale decir, busca transformar la estructura de la organización a través de la implicación de los miembros, motivando e inspirando a comprometerse para llevar a cabo acciones a nivel personal y de equipo (Bass & Riggio, 2006; Burns, 2010; Riveros-Barrera, 2012).

Estas formas de liderazgo son opuestas entre sí, debido a que el liderazgo transformacional puede “generar un cambio en las organizaciones, influenciando, o, mejor dicho, inspirando la revisión de los esquemas de dirección y pensamiento. (A diferencia), el modelo transaccional no implica un cambio en las estructuras del poder, es un proceso de negociación política en el que una persona busca el apoyo de otras y ofrece algún bien o valor a cambio” (Riveros-Barrera, 2012, p. 294).

Burns (2010) concluye que las motivaciones y valores, tanto de líderes y seguidores, juegan un rol importante, ya que pueden traer cambios constantes para ambos y son las fuentes principales de acción. Ahora bien, es importante diferenciar las motivaciones de los valores. Las primeras son estímulos que actúan en búsqueda de la satisfacción, mientras que los segundos, son impulsos internos y compromisos que permiten actuar de cierta manera hacia estados finales.

Las motivaciones es el origen de la acción, determinan el movimiento y es la fuente de significado de los comportamientos, es decir, “los motivos son ‘empujados’ por unidades generalizadas y otras fuerzas ligadas al cuerpo y ‘tirados’ por deseos más específicos, necesidades, aspiraciones, metas y valores” (Burns, 2010, p. 64).

Los valores indican deseos o preferencias de estados finales o propósitos explícitos y son estándares en términos de un criterio específico que debe ser establecido y opciones hechas alternativas. En otras palabras, estos sirven como objetivos y estándares de modos de comportamiento. Entonces, la clave del liderazgo está en discernir los valores y

motivaciones de líderes y seguidores, y de acuerdo a ello, elevar a otros a un nivel mayor de rendimiento, cumplimiento, autonomía y propósito (Burns, 2010).

Factores como el carisma, la consideración individual que pueda tener con el personal, la estimulación intelectual, la inspiración que pueda generar en las personas y la tolerancia psicológica, forman parte de la personalidad de un líder transformacional (García, 2009). Es más, se caracteriza por establecer metas y objetivos para convertir a sus seguidores en líderes también, puesto que está relacionado con los aspectos emocionales, dado que los vínculos entre líderes y seguidores dependen de la identificación emocional entre unos y otros (Goleman, Boyatzis y McKee, 2002 en Riveros-Barrera, 2012).

Según Leithwood, Jantzi & Steinbach (2003), en el sistema educativo se suele observar otros cinco tipos de liderazgo escolar: instruccional, moral, participativo, gerencial, y coyuntural. A saber,

1. Liderazgo instruccional: está diseñado en el trabajo de los maestros de una manera que mejore el rendimiento de los estudiantes.
2. Liderazgo moral: basado en los valores y la ética del líder, influenciando en los demás al apelar a las nociones de lo correcto e incorrecto.
3. Liderazgo participativo: centrado en los procesos de toma de decisiones que buscan involucrar a otros miembros de la comunidad escolar.
4. Liderazgo gerencial: enfocado en las funciones, tareas y/o comportamientos del líder con énfasis en la eficiencia y efectividad. Según este modelo, para alcanzar las metas, el líder ejerce su influencia a partir de la autoridad y poder que le da su posición en la jerarquía organizacional, responsabilizándolo a él y no al grupo de personas. (Riveros-Barrera, 2012). En este caso, la autoridad y el poder para tomar decisiones se concentran en una sola persona, provocando que aumente la carga burocrática y retrasa la respuesta organizacional ante las contingencias (Darling-Hammond, Meyerson, LaPoniente y Orr, 2009 en Riveros-Barrera, 2012).
5. Liderazgo coyuntural: enfocado en las formas que los líderes responden a una serie de circunstancias específicas, adaptando su conducta al escenario, es decir, a

situaciones coyunturales. A veces, en estados críticos, surgen nuevos espacios de liderazgos y suelen ser ejercidos durante la temporalidad de la crisis (Riveros-Barrera, 2012).

A su vez, en el análisis que presenta el Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, 2009), identificaron a dos estilos de liderazgo posibles en la escuela: el liderazgo pedagógico (*instruccional leadership style*) y el liderazgo administrativo (*administrative leadership style*).

Según TALIS (2009), el liderazgo pedagógico es aquél el cual el directivo realiza diferentes acciones para apoyar o mejorar las prácticas del profesorado. Además, se preocupa de la formación docente y el ambiente de trabajo, así como de establecer los objetivos de la escuela y el desarrollo del currículum. El liderazgo administrativo, por su parte, se refiere a las acciones del directivo destinadas a la gestión de la rendición de cuentas (*accountability*) a los miembros de la comunidad educativa y los procedimientos administrativos.

Los directivos de escuela pueden realizar prácticas de ambos estilos de liderazgo de manera complementaria, es decir, que pueden ser directivos educativos como sólidos directivos administrativos (Uribe y Celis, 2012). Este tema se explicará más adelante, en el punto 2.4 del fundamento teórico.

No obstante, para identificar cómo la acción directiva y su influencia en la efectividad de la escuela, no basta con reconocer el tipo de liderazgo que ejerce, sino que, además, es necesario distinguir cuáles son las competencias y las prácticas que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica (Uribe, 2007).

### 2.2.2 Competencias y prácticas de liderazgo efectivo

Actualmente se les pide a los directivos de escuela ser líderes efectivos, dada la responsabilidad que tienen en el proceso de aprendizaje y los resultados del alumnado que tienen a cargo e históricamente se les ha exigido tener ciertas competencias. Sin embargo, actualmente se habla de *prácticas*, por lo que se hace necesario explicar la diferencia.

Una competencia es un desempeño que se puede observar en el comportamiento. Es la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos movilizándolo y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OECD, 2005). Ésta incluye un saber (conceptual), saber hacer (procedimientos) y saber ser (actitudinal) y tiene un enfoque individual, que supone un comportamiento y desempeño esperado (Fundación Chile, 2006; Uribe, 2007; Uribe y Celis, 2012).

Asimismo, existen dos tipos: competencias funcionales y conductuales. Las primeras, son aquellas “funciones que una persona debe ser capaz de desempeñar en distintas situaciones de trabajo, incluyendo las variables, condiciones o criterios para inferir que el desempeño fue efectivamente logrado” (Uribe y Celis, 2012, p. 117).

Las segundas, “describen aquello que las personas de buen desempeño hacen consistentemente para lograr los objetivos, se refieren a los valores y/o actitudes que caracterizan su actuación, son críticas en el sentido de que sin ellas no es posible movilizar y cumplir objetivos colectivos y estratégicos” (Uribe y Celis, 2012, p. 117).

En la tabla 2, se muestra el perfil de competencias funcionales y conductuales que se espera de un director o directora de escuela:

Tabla 2  
*Perfil de competencias del director o directora de escuela*

Competencias funcionales	
Gestionar la estrategia educativa institucional	Planifica y dirige la implementación y evaluación de la estrategia educativa institucional. Rinde cuenta pública de su gestión y resultados
Dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje (*)	Conduce y monitorea la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orienta las acciones de mejora de los procesos educativos.
Gestionar personas (*)	Coordina, evalúa y retroalimenta el desempeño del personal a su cargo, definiendo acciones de capacitación y desarrollo, con especial énfasis en los profesores a su cargo.
Coordinar redes internas/externas del establecimiento	Crea y articula redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento y con la comunidad externa.
Gestionar los recursos/presupuesto	Distribuye recursos en función del proyecto educativo y de las estrategias de enseñanza del establecimiento.
Competencias conductuales	
Liderazgo directivo (*)	Conduce, orienta, motiva y genera confianza en la comunidad escolar, con el fin de influir en el logro de una visión alineada con el proyecto educativo, guiando a su equipo de trabajo hacia altos estándares de desempeño, promoviendo el desarrollo de su equipo, en un clima de confianza y apoyo permanente.
Compromiso institucional (*)	Realiza su trabajo con calidad y equidad, conduciéndose a partir de los valores definidos en el proyecto educativo institucional, generando confianza y credibilidad y comprometiéndose con su rol formador de personas, tanto dentro como fuera del establecimiento. Este compromiso sobrepasa el ámbito de su escuela y se proyecta en promover un trabajo colaborativo entre escuelas y otras organizaciones relevantes para su comunidad escolar.
Relaciones interpersonales (*)	Se relaciona e interactúa con otros a través de un trato empático, respetuoso y funcional, buscando conocer sus puntos de vista de una manera clara y oportuna, abordando situaciones de conflicto con seguridad, pertinencia y tranquilidad.
Orientación a la excelencia (*)	Mantiene un desempeño profesional que refleja el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad, focalizándose en el cumplimiento de los objetivos definidos para su cargo y para la institución, preocupándose de agregar valor a su trabajo a través del mejoramiento continuo.
Iniciativa e innovación (*)	Responde positivamente ante los cambios y situaciones del entorno, generando ideas creativas e innovadoras con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad educativa.

*Nota:* Adaptado de Uribe y Celis, 2012, p. 118. (\*) Comparte estas competencias funcionales y conductuales junto con el jefe de la Unidad Técnico Pedagógico.

En Chile se han definido *perfiles de los cargos directivos* detallando competencias funcionales y conductuales, de los cuales se han utilizado como fuentes de información para procesos de selección, evaluación y desarrollo de programas de formación. En efecto, las universidades los usan para los procesos formativos en los cursos de perfeccionamiento, por algunos sostenedores como guías en procesos de selección, y por el MINEDUC como

una forma de evaluación para incentivos o desarrollo profesional (Uribe, 2007; Uribe y Celis, 2012).

Es importante considerar que las competencias tienen la fortaleza de describir una capacidad necesaria, pero con la debilidad que no explican comportamientos en el ámbito de las interacciones, ni del contexto o de las experiencias previas (Spillane, 2005; Uribe y Celis, 2012), por ello es conveniente usar el concepto de *prácticas*.

Las prácticas son el “conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas, en función de las circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (MINEDUC, 2015, p. 10). Su definición está influida por el entorno y por las interacciones que se constituyen entre las personas dentro de la organización, es por ello que se diferencia de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado (Spillane, 2006).

Desde la mirada de la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS), es importante entender las prácticas como formas de hacer y/o decir que surgen de la interrelación espacio temporal de tres elementos: competencias, sentido y materialidades (Ariztía, 2017; Fardella y Carvajal, 2018).

Las competencias son el conjunto de saberes prácticos y habilidades (saber hacer) que hacen posible la realización de la práctica. Es la acción, es decir, es un saber práctico que ayuda en la ejecución y en la evaluación de cuándo una práctica está bien realizada por otros (Ariztía, 2017).

El sentido hace referencia al “conjunto amplio de aspectos talo-afectivos, valoraciones y repertorios culturales sobre el cual establece el significado y necesidad de una práctica para quienes las ejecutan. Esto comprende, entre otras cosas, los repertorios de valoración de las actividades (lo deseable, lo bueno), así como el conjunto de significados, creencias y emociones asociados a una práctica concreta” (Ariztía, 2017, p. 225). Se

vincula con lo discursivo y simbólico, con los aspectos del proceso de representación de la práctica.

Las materialidades abarcan las herramientas, infraestructura y recursos que participan de la realización de una práctica. Es importante considerarlas como elementos constitutivos y no externos, dado que definen la posibilidad de existencia de la práctica como de sus posibilidades de transformación (Ariztía, 2017). Por lo tanto, las prácticas son más que las competencias, ya que además consideran dos elementos más: el sentido y la materialidad. Los tres definen la ejecución de un conjunto de actividades y dejan de existir si desaparece uno de ellos. Se trata entonces, de una conformación simétrica entre la acción, el significado y lo material (Fardella y Carvajal, 2018).

En ese sentido, pueden ser consideradas como performance o como un objeto de estudio en sí mismo. Como performance, quiere decir que el foco de análisis está en la situación concreta de ejecución, es decir, “implica valorizar el mundo social como el resultado o efecto de las actividades concretas” (Ariztía, 2017, p. 226). Por lo tanto, la práctica existe eventualmente en una situación en particular, por ello, se valoriza desde el punto de vista de cuáles son los elementos que la constituyen, cómo se articulan, cuáles son los aspectos mínimos para que surja y qué variaciones existen en la ejecución.

En cambio si se estudia la práctica como una entidad en sí misma o como una unidad de análisis, ésta trasciende a su realización puntual (su performance), ya que “involucra ciertas formas de recursividad y una trayectoria temporal anterior a cada ejecución. Observar cómo las prácticas anteceden teóricamente tanto a los individuos como a las instituciones, dado que ambas, son quienes aparecen en la ejecución” (Ariztía, 2017, p. 226). Cabe preguntarse entonces, cómo y cuándo se origina la práctica y cómo han cambiado los elementos que la configuran.

De acuerdo a este enfoque, la práctica no es un saber del sujeto en forma individual, sino que colectivo; es un saber social ya que representa a lo social, por lo tanto, para observarla hay que “desobjetivizar” al sujeto, porque no es responsable de la práctica, sino

que la constituye (Ariztía, 2017; Fardella y Carvajal, 2018). Asimismo, es importante tomar en cuenta lo material, dado que no sólo es el contexto o el espacio de representación, sino que es un aspecto central que explica la existencia de las prácticas (Ariztía, 2017).

En consecuencia, la práctica se caracteriza por ser social, recursiva, creativa y rizomática, vale decir, que está abierta a cambiar y se va conformando de una forma inesperada (Fardella y Carvajal, 2018). En este sentido, la práctica del liderazgo es una unidad de análisis en sí misma, sin importar quién la ejecute ni en dónde, debido que no es un atributo o una característica personal, sino un conjunto de acciones, que se fundamentan en los conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos.

En otras palabras, se centran no sólo en qué hace la gente, sino en cómo y por qué lo hacen (Spillane, 2005). Por lo tanto, es posible conceptualizarlo a partir de un conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de quien ejerce el liderazgo en la adaptación a los desafíos y a la resolución de problemas (Elmore, 2010; MINEDUC, 2015; Uribe y Celis, 2012).

En la organización escolar, el directivo debe tener la capacidad de aprender de los procesos y las relaciones que se presentan al interactuar con el profesorado, estudiantado y la comunidad, puesto que aprende junto a ellos lo que funciona y lo que no (MINEDUC, 2015). Del mismo modo, es importante entender las prácticas concretas que caracterizan a un liderazgo escolar efectivo, ya que dependen de su cultura, su contexto, la vulnerabilidad y el tipo de escuela, su disposición al cambio, así como la etapa de mejoramiento o su nivel de desarrollo (Anderson, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; MINEDUC, 2015; Tahir *et al.*, 2016).

Leithwood *et al.* (2006) desarrollaron una serie de prácticas que se pueden agrupar en cinco dimensiones y son: a) establecer una dirección; b) desarrollar al personal; c) rediseñar la organización; y, d) gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. Asimismo, Robinson, Hohepa & Lloyd (2009) plantean que existen cinco grupos: a) establecer metas y expectativas; b) promoción y participación en el aprendizaje y



desarrollo profesional docente; c) obtención y mantención de recursos de manera estratégica; d) aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo; y, e) planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum.

El Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2013), presentó una sistematización de las prácticas de liderazgo efectivo y fueron concentradas en cinco dimensiones: a) establecer una misión orientadora, b) generar las condiciones organizacionales; c) crear una convivencia armónica al interior de la escuela; d) desarrollo de personas y propio; y, e) gestión pedagógica.

En el Marco de la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINEDUC, 2015) se describen las prácticas que orientan el desarrollo del liderazgo escolar efectivo y fueron delimitadas en: a) construyendo e implementando una visión estratégica compartida; b) desarrollando las capacidades profesionales; c) liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje; d) gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y, e) desarrollando y gestionando el establecimiento escolar.

En la tabla 3 se pueden observar las dimensiones de las prácticas de liderazgo efectivo según la literatura revisada:

Tabla 3  
*Dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo según literatura revisada*

Leithwood <i>et al.</i> , 2006	Robinson <i>et al.</i> , 2009	CEPPE, 2013	MINEDUC, 2015
Establecer dirección	Establecer metas y expectativas	Establecer una misión orientadora	Construyendo e implementando una visión estratégica compartida
Desarrollar personal	al Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente	Desarrollo de personas y propio	Desarrollando las capacidades profesionales
Rediseñar organización	la Obtención y mantención de recursos de manera estratégica	Generar las condiciones organizacionales	Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo	Crear una convivencia armónica al interior de la escuela	Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar
Gestionar instrucción	la Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el curriculum.	Gestión pedagógica	Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje

*Nota:* Elaboración propia.

Con esta tabla es posible clasificar las dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo y observar que tienen en común los siguientes aspectos: a) todas consideran la importancia de establecer metas orientadoras; b) que es necesario desarrollar a las personas quienes participan en la escuela, especialmente al profesorado; c) que el rediseño de la organización tiene que ver con la gestión de los procesos internos, incluyendo los recursos y el clima escolar, y que por ello es mejor realizar una subdivisión, como lo hicieron Robinson *et al.*, 2009; CEPPE, 2013 y el mismo MINEDUC, 2015; y por último, d) gestionar los aspectos vinculados con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, el desempeño de las prácticas del liderazgo tiene al menos dos implicaciones. Primero, que los directivos utilizan más de una práctica simultáneamente, por lo que es necesario poseer cualidades cognitivas y afectivas, estrategias y habilidades para ejecutarlas. Y segundo, los directivos deben participar en prácticas con el potencial de mejorar usando todos los recursos tales como: las motivaciones por lograr las metas y la configuración de equipos con docentes (Leithwood *et al.*, 2006).

Por esta razón, se hace imprescindible que los directivos desarrollen una serie de recursos personales como principios, habilidades y conocimientos que permitan desempeñar bien sus funciones. Los principios apuntan a los recursos personales que surgen a partir de un sistema de creencias y un marco valórico, expresados generalmente en el PEI y guían la conducta de los líderes (MINEDUC, 2015). Algunos de los principios son: ético, confianza, justicia social e integridad.

Las habilidades hacen alusión a “las capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. (Además) se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan” (MINEDUC, 2015, p. 32). Estas son: visión estratégica, trabajar en equipo, comunicar de manera efectiva, capacidad de negociación, aprendizaje permanente, flexibilidad, empatía, sentido de auto eficiencia y resiliencia.

Los conocimientos profesionales son el conjunto de saberes adquiridos en procesos formales de educación y por la experiencia en temas relacionados con: liderazgo escolar; inclusión y equidad; mejoramiento y cambio escolar; currículum; evaluación; prácticas de enseñanza y aprendizaje; desarrollo profesional; políticas nacionales de educación, normativa nacional y local; y, gestión de proyectos (MINEDUC, 2015).

Conforme a lo comentado anteriormente, los directivos deben desarrollar aspectos personales para que sean capaces de ejecutar prácticas sociales basadas en la interacción con otras personas, puesto que aunque en las investigaciones se presenten las prácticas clasificadas en dimensiones, en su ejecución, la situación es diferente, puesto que se pueden observar más de una en la misma acción.

En efecto, en la acción del directivo de crear oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora escolar, se identifican al menos tres prácticas diferenciadas en tres dimensiones<sup>2</sup> según el MBDLE (MINEDUC, 2015), como se observa a continuación:

1. De la dimensión “Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar”, se observa la práctica “estructuran la institución, organizan y definen roles y en función del PEI y las prioridades del mejoramiento del establecimiento”.
2. De la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”, se presenta la práctica de los directivos en donde “demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de la comunidad educativa”.
3. A su vez, de la dimensión “Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar” se distingue la práctica “modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la

---

<sup>2</sup> Ver anexo 2 todas las dimensiones y las prácticas asociadas del liderazgo efectivo según MBDLE (MINEDUC, 2015).

promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua”.

En efecto, cuando los directivos crean oportunidades lo hacen apoyando el desarrollo profesional y la promoción de liderazgos en el interior de la comunidad escolar, específicamente en los docentes, como se representa en la figura 3, mediante la reestructuración y definición de nuevos roles, gestionado en un clima de confianza y de trabajo colaborativo para la mejora escolar. Y esto se hace porque el liderazgo docente puede mejorar la capacidad del directivo a lograr los resultados haciéndolo más efectivo.

Figura 3  
*Promoción del liderazgo docente*



**Desarrollo profesional docente**

*Nota:* Elaboración propia, diseño a través de canva.com

El enfoque de los esfuerzos de mejora en las escuelas busca, en última instancia, promover el aprendizaje y el crecimiento de los estudiantes. Desde el punto de vista de la eficacia, es pertinente apoyar las iniciativas en las escuelas que ofrecen realizar las misiones principales de las escuelas: mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Debido a su papel principal en el desarrollo de los estudiantes, los docentes representan la mejor oportunidad para que las escuelas lideren el mejoramiento escolar, y

las estrategias de mejora que invierten en el desarrollo del docente líder pueden promover una asignación eficiente de recursos que impacta directamente los procesos de aprendizaje y liderazgo en las escuelas.

Esto significa que la eficacia del directivo se ve aumentada cuando lleva a los docentes a la práctica del liderazgo, desarrollarlos y capacitarlos, para comprender el ejercicio del liderazgo, la influencia, la motivación, la planificación de la acción y el desarrollo del personal, puesto que estos factores que se relacionan con la práctica del liderazgo, pueden tener un efecto poderoso en la mejora escolar (DeFlaminis, 2016).

En consecuencia, los docentes en roles de liderazgo trabajan en colaboración con los directivos y facilitan las mejoras en la instrucción y la promoción de prácticas entre sus pares que pueden conducir a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al hacerlo, apoyan a los líderes escolares a fomentar la innovación y crear culturas de éxito en la escuela, puesto que el liderazgo directivo no puede ser efectivo sino aprovecha los talentos y la experiencia de los docentes, en especial de aquéllos que tienen roles de liderazgo, pero éstos tampoco pueden ser grandes líderes sin el apoyo del directivo (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Por ello surge la necesidad de explicar el *liderazgo distribuido*.

### **2.2.3 Concepto de liderazgo desde la perspectiva distribuida**

Actualmente, los directivos de escuela son responsables de conseguir diferentes tipos de resultados, por lo que a veces deben reducir sus prácticas a procesos de control jerárquico de las actividades de gestión directiva. Es decir, que se reduce la complejidad del ejercicio del liderazgo a una serie de procesos de supervisión determinado por un modelo de gestión, provocando que se invisibilicen prácticas que influyen en la dinámica escolar (Riveros-Barrera, 2012).

Hay que pensar el liderazgo directivo más allá de las responsabilidades de la administración escolar, de una manera más distribuida y colaborativa (García, 2009). Para

ello, hay que tener en cuenta la iniciativa o “la influencia que ejercen los individuos y grupos que componen el equipo que lidera sobre los miembros de la comunidad educativa y sobre la calidad escolar del establecimiento” (Anderson, 2010, p. 37). Por lo tanto, es “descentralizar la gestión escolar dando a las partes interesadas, padres, maestros, estudiantes y directivos, mayor autonomía y autoridad sobre las decisiones institucionales” (Riveros-Barrera, 2012, p. 295), puesto que son ellos los que mejor conocen sus necesidades y el contexto en el que están inmersos.

Desde una perspectiva distribuida, el liderazgo surge de las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas y no como función o rol individual, a través de sus tres componentes: líderes, seguidores y su situación (DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Gronn, 2002, 2009; Hairon & Goh, 2015; Hulpia *et al.*, 2009; Lahtero *et al.*, 2017; López, 2013; López y Gallegos, 2015; Maureira *et al.*, 2016; Spillane, 2005, 2006; Supovitz & Riggan, 2012).

Las bases teóricas del liderazgo distribuido surgen a partir de las teorías de actividad y de la cognición distribuida (García, 2009). Gronn (2002) fundamenta su trabajo a partir de la teoría de la actividad y Spillane (2006) de la teoría de la cognición distribuida (López, 2013; López y Gallegos, 2015). En efecto, para Gronn (2002) el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo de individuos que interactúan y existen patrones de distribución, ya sea de forma aditiva u holística.

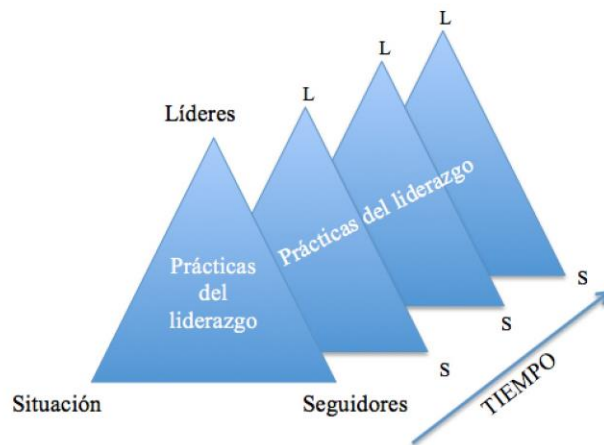
Por su parte, Spillane (2005; 2006) lo define como un sistema de prácticas compuestas por la interacción de las personas que ejercen liderazgo, quienes los siguen y su situación. Esta interacción de elementos debe ser entendida de manera conjunta, porque el sistema es mucho más que la suma de sus partes o sus prácticas. En consecuencia, en una perspectiva distribuida el concepto de liderazgo cuenta con al menos tres aspectos esenciales,

- La *práctica* del liderazgo es la preocupación central.
- La práctica del liderazgo es generada en las interacciones de líderes, seguidores y su situación; cada elemento es esencial para la práctica del liderazgo.

- La situación de ambos define la práctica del liderazgo y es definida a través de la práctica del liderazgo (Spillane, 2006, p. 18).

Figura 4

*Elementos que configuran las prácticas del liderazgo distribuido*



*Nota:* Spillane, 2006, p. 15.

Como muestra la figura 4, la práctica del liderazgo está representado por un triángulo, y cada ángulo representan uno de los tres elementos esenciales. Mientras un triángulo representa las interacciones entre los líderes, seguidores y situación en un momento particular en el tiempo, la actuación de las rutinas del liderazgo involucra a múltiples interacciones a través del tiempo (Spillane, 2006).

Las personas que lideran tienen interacción con otros sujetos y con aspectos de la situación incluyendo una variedad de herramientas, estructuras y rutinas. Las herramientas comprenden todo desde los datos de evaluación del alumnado a los protocolos para evaluar al profesorado. Las estructuras incluyen rutinas como las reuniones de nivel y el horario de los períodos de la jornada escolar. Bajo el enfoque distribuido, estas rutinas, herramientas y estructuras definen la práctica de liderazgo, ya que la situación habilita o limita la ejecución de ésta (Spillane, 2005).

Aspectos de la situación son definidos por la práctica del liderazgo en interacción con líderes y seguidores, puesto que las estructuras, rutinas y herramientas son los medios a través de las cuales las personas actúan. Sin embargo, éstas son creadas y recreadas a través de la práctica de liderazgo, es decir, son reestructuradas. Por ello, la distinción entre “los aspectos ostensivos y performativos de las rutinas organizacionales es útil” (Spillane, 2005, p. 148).

El aspecto ostensivo se refiere al patrón abstracto que da forma a la percepción de qué es la rutina en cuestión. Los participantes pueden utilizar el aspecto ostensivo para: a) guiar la acción usando el modelo normativo; b) dar cuenta o explicar lo que hacen y así legitimarlo; y, c) hacer referencia a un conjunto de acciones discretas dándoles sentido a partir de un patrón (Feldman y Pentland, 2003).

El aspecto performativo de una rutina, consiste en las acciones específicas realizadas por actores involucrados en lugares y momentos particulares. Implica improvisación en relación con el patrón porque requiere atender a lo que hacen las personas y la situación. Ahora bien, mediante la acción reiterada, las personas crean, mantienen o modifican el aspecto ostensivo (abstracto) de la rutina (Feldman y Pentland, 2003).

Unos elementos no menores a considerar son los artefactos, puesto que la ejecución de las acciones se apoya en la existencia materializada de las normas, los procedimientos, los instrumentos, etc. (Feldman y Pentland, 2003). Por ejemplo, los datos que puedan entregar las evaluaciones estandarizadas de los aprendizajes de los estudiantes como el SIMCE en Chile, guían las acciones que lleven a cabo los líderes en la escuela, ya que son determinantes en el desarrollo de la mejora escolar sostenible, en especial en la toma de decisiones para acciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contretas, 2014).

Efectivamente, ante la necesidad de conocer el nivel de aprendizajes que están adquiriendo los estudiantes (aspecto ostensivo), se realiza la evaluación en un día y hora en



particular y se organiza la escuela para que existan las condiciones y recursos para aquello (aspecto performativo), a través de la prueba SIMCE (artefacto).

Ahora bien, es posible realizar cambios en las rutinas y en los patrones por medio de dos movimientos: de lo performativo a lo ostensivo y viceversa. De lo performativo a lo ostensivo quiere decir que los participantes utilizan el patrón para guiar (orientación normativa), dar cuenta (legitimación) y referir (dar sentido) a sus acciones.

De lo ostensivo a lo performativo alude a que las acciones de los participantes crean (mediante repetición), mantienen (al poner en acto) y modifican (al adaptar e improvisar) el patrón. Es decir, que el patrón posibilita las acciones, mientras que la acción recrea y modifica el patrón (Feldman y Pentland, 2003).

En consecuencia, hay una relación bidireccional entre la situación y la práctica, dado que la segunda puede transformar la primera, y esta no sólo afecta lo que hacen los líderes escolares como una variable independiente y externa, sino que, además, define la práctica del liderazgo en interacción con líderes y seguidores (Spillane, 2005). Por ello, el liderazgo distribuido es una perspectiva y debe ser considerada como una herramienta conceptual o de diagnóstico para pensar acerca del liderazgo escolar. No es un plan para el liderazgo efectivo ni una receta sobre cómo se debe practicarlo (Spillane, 2005; Riveros-Barrera, 2012).

Entender cómo las prácticas del liderazgo crean las tareas en el trabajo diario de las escuelas es tan importante como comprender qué estrategias ayudan a abordar las funciones, puesto que “lo que importa para la mejora de la instrucción y el rendimiento estudiantil no es que el liderazgo se distribuya, sino cómo se distribuye” (Spillane, 2005, p. 149).

Es inadecuado igualar al liderazgo con las acciones de las personas en posición de cargos formales dentro de la organización escolar por tres razones: a) las prácticas de liderazgo involucran a múltiples líderes, tengan o no alguna posición en la jerarquía escolar

otorgada por cargos formales; b) las prácticas de liderazgo no es algo hecho para los seguidores, desde una perspectiva distribuida, los seguidores son uno de los tres elementos que constituyen las prácticas de liderazgo; y, c) no son las acciones individuales, sino las interacciones entre ellos, el punto clave de las prácticas de liderazgo distribuido (Spillane, 2005; 2006).

Los líderes que realizan prácticas de distribución de su liderazgo, actúan en situaciones que son definidas por las acciones de los demás, y en estas interacciones es en donde el liderazgo se refuerza. Por ello, es posible observar la distribución del liderazgo a través de las interacciones que surgen entre los sujetos y los grupos. Spillane (2005; 2006) utiliza el concepto de “*leader plus*” o co-liderazgo, cuyo término es la abreviatura de “*leader plus other leaders*” (líder más otros líderes) y reconoce la existencia del trabajo de múltiples líderes y no se sitúa únicamente en la figura de la dirección o de quienes tienen cargos formales en el centro, sino en la influencia de sus acciones en las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, el liderazgo involucra tanto a quienes tienen roles formales como informales de la comunidad educativa en general: directivos, docentes, padres, madres, etc. (Anderson, 2010; Gronn, 2002; Maureira *et al.*, 2016; Spillane, 2005; 2006). Ahora bien, es importante considerar que a veces toman responsabilidades de liderazgo en la escuela algunos miembros del profesorado o de la familia por iniciativa propia (Spillane, 2006).

El liderazgo distribuido puede ser analizado desde el paradigma descriptivo – analítico, cuyo fin es proporcionar comprensión e interpretaciones del concepto; y desde el paradigma prescriptivo- normativo, el cual se enfoca en la aplicación práctica del liderazgo distribuido (Tian, Risku & Collin, 2016).

Desde el primer paradigma, se defiende que el liderazgo ya está distribuido y se examinan diversos tipos de interacciones sociales en las escuelas y que no sólo los líderes oficiales, sino que también cualquier miembro de la escuela e incluso los artefactos son

considerados fuentes de influencia en las actividades escolares (Gronn, 2002; 2009; MacBeath, 2005; 2011a; Spillane, 2005; 2006; Supovitz & Riggan, 2012).

En cambio, el segundo paradigma se centra principalmente en identificar aquéllos patrones de liderazgo distribuidos que parecen ejercer impactos positivos en el mejoramiento escolar, intentando proporcionar normas y prescripciones para guiar la práctica (DeFlaminis *et al.*, 2016; Hargreaves & Fink, 2009; Harris & DeFlaminis, 2016; Harris, 2009, 2011; Leithwood *et al.*, 2006; Leithwood, 2009).

Cabe destacar que la propuesta del liderazgo distribuido no es inherentemente buena o automáticamente está asociada a resultados positivos del rendimiento académico de los estudiantes (Tian *et al.*, 2016). Por lo tanto, no sólo se debe considerar como un marco prescriptivo donde se *debiera* distribuir el liderazgo, sino que también descriptivo, puesto que el liderazgo *es* distribuido (DeFlaminis *et al.*, 2016).

Spillane (2006) distingue entre liderazgo distribuido, liderazgo colaborativo, liderazgo democrático y co-liderazgo. Mientras el liderazgo colaborativo es por definición distribuido, el liderazgo distribuido no tiene por qué ser colaborativo, sino que dependerá de la situación. De la misma manera, un liderazgo distribuido puede ser democrático o autocrático. El co-liderazgo (o liderazgo compartido o *leader plus*) a su vez, refleja una distribución de liderazgo entre varios líderes mientras que la práctica de liderazgo distribuido tiene sentido como la interacción entre los líderes, los seguidores y la propia situación.

Desde una perspectiva política educativa, es posible relacionar el liderazgo distribuido y las formas democráticas de gestionar las escuelas, dada la afinidad entre la distribución y las prácticas participativas al interior de las escuelas. De hecho, esta perspectiva valora y refuerza principios democráticos de la organización y decisión que se han ido debilitando por las reformas educativas pro rendición de cuentas y marcos externos de calidad (Hargreaves & Fink, 2009; Maureira *et al.*, 2014).

No obstante, esto no significa necesariamente que sean prácticas posibilitadoras de mejoras escolares (Harris & DeFleminis, 2016), ya que los procesos democráticos deliberativos producen conflictos que provocan ineficiencia, sobre todo en las escuelas que deben tomar decisiones de manera rápida y urgente. A continuación, en la tabla 4 se muestran las diferencias entre el concepto del liderazgo tradicional y el liderazgo distribuido en la escuela para comprender mejor el concepto y sus características.

Tabla 4

*Diferencias entre concepto liderazgo tradicional y liderazgo distribuido en la escuela*

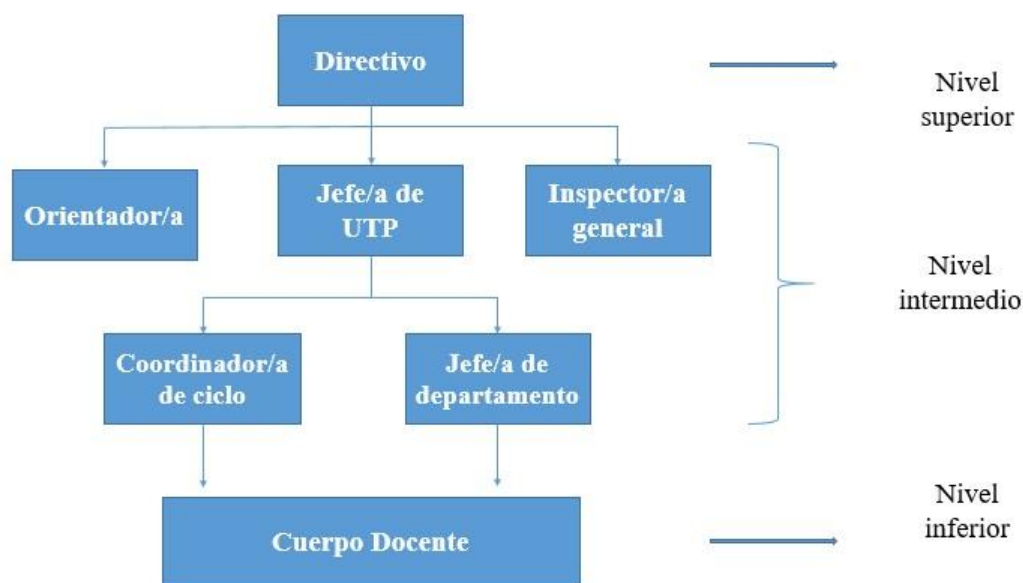
Liderazgo tradicional	Liderazgo distribuido
Rol especializado	Proceso de influencia compartida
Liderazgo como propiedad de la persona	Liderazgo como práctica social
Liderazgo como supervisión de procesos jerárquicos de control	Liderazgo que surge en procesos de interacción
Individualista	Colaborativo - participativo
Delegación de tareas	Distribución de responsabilidades
Relaciones jerárquicas	Relaciones simétricas
Responsabilidad recae en una persona: directivo	Responsabilidad recae en el equipo: comunidad educativa
Paradigma racionalista- positivista	Paradigma descriptivo – analítico o normativo-prescriptivo
Poder centralizado	Poder compartido

*Nota:* Elaboración propia.

En Chile “el concepto de liderazgo se suele distinguir entre las atribuciones tradicionales de la administración escolar y las atribuciones para el mejoramiento del desempeño en la enseñanza y aprendizaje” (Anderson, 2010, p. 36). En el nivel superior se encuentra el director o directora. En el nivel intermedio, se nombran al jefe o jefa de la unidad técnico pedagógico, al orientador u orientadora e inspector o inspectora general. A estos dos últimos, tienen funciones vinculados con la orientación vocacional y a la resolución de conflictos respectivamente. Los niveles superior e intermedio, son los que conforman al equipo directivo. En el nivel inferior, se encuentra la plata o equipo docente.

Como se muestra en la figura 5, se reflejan los diferentes roles pedagógicos formales que pueden ejercer influencia en un organigrama común de una escuela pública chilena:

Figura 5  
*Roles pedagógicos formales que participan en una escuela pública chilena*



*Nota:* Elaboración propia.

Es importante considerar que el liderazgo que se desarrolla a nivel intermedio es fundamental en la organización y en las prácticas de distribución del liderazgo para la mejora, ya que los directivos suelen preocuparse de los asuntos administrativos (Uribe y Celis, 2012) dejando la responsabilidad del trabajo de apoyo pedagógico en los jefes de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). En efecto, los directivos de escuela trabajan estrechamente con la persona quien ejerce el cargo de jefatura de UTP (director académico), puesto que tiene un rol muy importante para el cuerpo docente.

En 1978 surge la figura del jefe de UTP como un directivo especializado en estas materias, ofreciendo una oportunidad para que los directores puedan complementar y potenciar su acción en este ámbito, lo cual requiere de “un proceso de aprendizaje, así como de convicción en la distribución de su liderazgo” (Weinstein y Muñoz, 2012, p. 12).

El art. 25 de la LGE señala que a la UTP le corresponde la función de asesorar, asistir a los establecimientos educacionales en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, la convivencia escolar y el apoyo psicosocial a sus estudiantes en conformidad a sus PEI y PME (Ley N° 20.370 de 2009). Por lo tanto, la dupla director - jefe técnico pedagógico” constituyen ambos la dirección escolar, ampliando su radio de influencia con el profesorado (Uribe y Celis, 2012).

Sin embargo, el liderazgo que se desarrolla a nivel intermedio se manifiesta de manera tal que la influencia no siempre está acompañada por un rol formal, por ende, no cuenta con el poder posicional. De hecho un estudio realizado en la región del Bío Bío en Chile, en el contexto de un programa de mejora del lenguaje en seis escuelas, muestra que

(...) teniendo los coordinadores el poder posicional dado por la autoridad para dirigir a sus pares profesores en tales Programas, su influencia no está asegurada. Los resultados señalan que coordinadores como pares docentes coinciden en que lo que caracteriza al liderazgo intermedio, se vincula a la transferencia de control en el modelo de alineamiento, permitiendo a miembros del grupo niveles de iniciativa, decisión y acción en sus tareas. (Sepúlveda *et al.* 2013 en Maureira *et al.*, 2016, p. 692)

En este escenario, la dirección escolar recae en más personas que el propio director y que la perspectiva de una práctica de liderazgo es más amplia en la escuela, significa que no sea considerada como una acción individual y exclusiva del directivo. Por el contrario, incluye a todos los miembros de la comunidad educativa que tengan la capacidad y responsabilidad de influir a través de las interacciones en situaciones específicas (Gronn, 2002; Maureira *et al.*, 2016; Pont, 2010; Smith, 2007; Spillane, 2006; Uribe y Celis, 2012).

Con las escuelas cada vez más autónomas, los directivos tendrán más funciones y aumentarán la carga de trabajo administrativo y gerencial, por lo que se requerirá más tiempo y prestar más atención al liderazgo educativo. Por ello, es imprescindible contar con el apoyo que contribuya a una enseñanza y aprendizajes mejorados a través de la distribución de responsabilidades que se acompañe con nuevos modelos de liderazgo

distribuido, nuevos tipos de formación y desarrollo de futuros líderes e incentivos adecuados (Leithwood, 2009; Pont *et al.*, 2009).

Asimismo, es importante considerar aquellas prácticas invisibilizadas de los diferentes actores que influyen la dinámica escolar, y con ello, a los factores que determinan el éxito del liderazgo distribuido: la cultura abierta que facilite la colaboración en el contexto escolar, la confianza de los líderes y el proceso lateral de la toma de decisiones (Maureira *et al.*, 2016; Tahir *et al.*, 2016) en función de un proyecto en común.

En resumen, el liderazgo distribuido se considera como aquella influencia que surge de las interacciones cotidianas, tomando en cuenta las condiciones organizacionales que puedan favorecer o dificultar su realización y las relaciones sociales involucradas en la ejecución de la tarea asignada, entre directivos y docentes sin cargos formales que son percibidos como líderes y que asumen ciertas responsabilidades que requiere la dirección.

#### **2.2.4 Docente líder y patrones de distribución de liderazgo**

Los docentes ejercen liderazgo cuando interactúan e influyen a sus pares en torno a asuntos de instrucción en sus escuelas, ya sea que lo hagan a través de roles formales, estratégicos o por su propia voluntad (Berg, *et al.*, 2014). Por ejemplo, en reuniones de comunidades profesionales de aprendizaje o en contextos cotidianos e informales de intercambio y comunicación (Harris *et al.*, 2017).

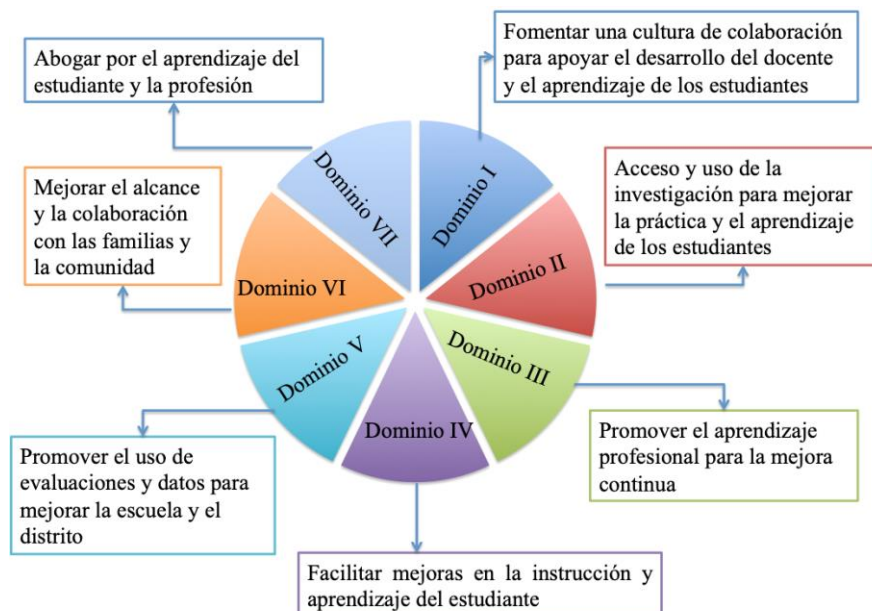
Del mismo modo, se basa en aumentar el conocimiento de habilidades de quienes ejercen el papel de líderes y los seguidores en la escuela, por lo que es esencial que los directivos alienten a sus maestros a conocer sus fortalezas y debilidades individuales a través de oportunidades de desarrollo profesional y de colaboración con otros miembros del centro (Berg *et al.*, 2014; Smith, 2007; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011).

Una manifestación que la persona que ejerce la docencia está preparada y que está creciendo profesionalmente es cuando el directivo comienza a confiar en él o ella algunas

tareas de responsabilidad que ayudan al funcionamiento de la escuela. Este proceso es esencial en el momento de organizar y gestionar la escuela (Leithwood *et al.*, 2006), por lo tanto, los docentes líderes suelen ser influyentes dentro y fuera de la sala de clases (Harris *et al.*, 2017).

Con el fin de encontrar una descripción del docente líder, a modo de orientación se utilizaron los estándares del Teacher Leader Model o el modelo del maestro líder (en adelante TLM por sus siglas en inglés), cuyo informe tiene como fin establecer un conjunto de indicadores profesionales diseñados para guiar la preparación, las políticas y las prácticas de los docentes líderes (Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011). Los Estándares TLM consisten en siete dominios que describen las muchas dimensiones del liderazgo docente que se pueden apreciar en la figura 6 que se muestra a continuación:

Figura 6  
*Dominios del liderazgo docente según los estándares TLM*



Nota:

Elaboración propia. Adaptado de Teacher Leadership Exploratory Consortium, (2011).

Para este estudio, se tomaron en cuenta los tres primeros dominios: a) fomentar una cultura de colaboración para apoyar el desarrollo del docente y el aprendizaje de los



estudiantes; b) acceso y uso de la investigación para mejorar la práctica y el aprendizaje de los estudiantes; y, c) promover el aprendizaje profesional para la mejora continua. Esto se debe principalmente porque se vinculan con las prácticas directivas de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente.

En efecto, estos tres dominios se relacionan con algunos de los puntos críticos que desarrolla este estudio: los roles del liderazgo que desempeñan los docentes, la colaboración y la confianza, las comunidades de aprendizaje, la promoción y el desarrollo profesional. A continuación se pueden apreciar la descripción de los dominios identificados en la siguiente tabla 5:

Tabla 5  
*Descripción de tres dominios de los estándares de TLM del docente líder*

Dominio	Descripción
1. Fomentar una cultura de colaboración para apoyar el desarrollo del docente y el aprendizaje de los estudiantes	El docente líder entiende los principios del aprendizaje y sabe cómo desarrollar una cultura colaborativa en la escuela. Utiliza este conocimiento para promover un ambiente de confianza y respeto que se centra en la mejora continua en la instrucción y el aprendizaje de los alumnos.
2. Acceso y uso de la investigación para mejorar la práctica y el aprendizaje de los estudiantes.	El docente líder entiende cómo la investigación crea nuevos conocimientos, informa políticas y prácticas y mejoras en la enseñanza y aprendizaje con sus pares. Modela y facilita el uso de la investigación sistemática como un componente crítico del aprendizaje y desarrollo continuo de los docentes con sus pares.
3. Promoviendo el aprendizaje profesional para la mejora continua	El docente líder entiende la naturaleza evolutiva de la enseñanza y el aprendizaje, tecnologías establecidas y emergentes, y la comunidad escolar. Utiliza este conocimiento para promover, diseñar y facilitar el aprendizaje profesional integrado en el trabajo alineado con los objetivos de mejora escolar.

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de Teacher Leadership Exploratory Consortium, (2011).

Con lo anterior, es posible destacar que el liderazgo docente es diferente al que podría ejecutar la persona a cargo de la dirección. Los docentes líderes desempeñan funciones de liderazgo que pueden hacerlo de manera formal o informal. Su autoridad no es posicional, sino que surge porque son respetados por sus pares, son aprendices continuos, son accesibles y utilizan habilidades y la influencia del grupo para mejorar la práctica educativa. Asimismo, apoyan las estructuras de equipos de colaboración dentro de sus escuelas y con ello, pueden mejorar la capacidad del directivo.

En consecuencia, el liderazgo docente se puede definir con las siguientes características: a) es un proceso de influencia; b) es ejercido sobre la base de una colaboración y confianza recíprocas; c) opera dentro y fuera del aula; y, d) apunta a mejorar la calidad pedagógica, la efectividad de la escuela y los aprendizajes escolares (Harris *et al.*, 2017).

En su estudio Berg *et al.* (2014) reconocen que el liderazgo de los docentes es un recurso para la mejora escolar y está en aumento. Sin embargo, mover a los docentes a cargos formales que alejan su atención instruccional es contraproducente si no se garantiza el dominio de una serie de capacidades que se extiende mucho más allá de las habilidades que los docentes traen del aula.

La mejora de la práctica docente no se logra sólo con la voluntad de los directivos, sino que también es necesario desarrollar las capacidades profesionales enfocadas en: “a) comprender y ejercer liderazgo con énfasis en los aprendizajes de los estudiantes y b) mejorar sus prácticas en cuanto a su relación con los profesores” (Uribe y Celis, 2012, p. 114).

En el caso chileno, la dirección puede fomentar el desarrollo profesional y puede hacerlo con todo el equipo docente incluyendo a los noveles (art. 18 de la Ley N° 20.903 de 2016). Para lograrlo, pueden proponer al sostenedor planes de formación considerando el PME como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del PEI (art. 12 bis, Ley N° 20.903 de 2016).

Los planes locales de formación son diseñados por la dirección, el profesorado que desempeña la función académica y el consejo de profesores, y se pueden centrar en: la mejora continua del ciclo que incluye la preparación y planificación; la ejecución de clases; la evaluación y retroalimentación para la mejora continua de la acción docente en el aula; la puesta en común y en equipo de buenas prácticas de enseñanza y la corrección colaborativa de los déficits detectados en este proceso, así como también en el análisis de resultados de

aprendizaje de los estudiantes y las medidas pedagógicas necesarias para lograr los resultados (art. 18, Ley N° 20.903 de 2016).

Sin embargo, “es necesario aclarar que existen otras instancias del quehacer docente que pueden hacer parte del liderazgo distribuido pero que generalmente no se visualizan en los modelos jerárquicos y personalistas del mejoramiento escolar” (Riveros-Barrera, 2012, p.291). En efecto, el liderazgo distribuido depende por una parte de la cultura y los valores de la escuela; y, por otra, de las acciones e interacciones de los involucrados, puesto que son una de las principales fuentes de influencia que pueden limitarlo o desarrollarlo (Bouwman, Runhaar, Wesselink & Mulder, 2017; Smith, 2007).

En esa línea, las prácticas asociadas a la creación de oportunidades para que los profesores cuenten con tiempos de planificación y articulación con sus pares y establecer instancias de trabajo en equipo para la resolución de problemas ayudarían a fomentar la cultura colaborativa y la confianza, elementos esenciales para el desarrollo del liderazgo desde una perspectiva distribuida.

Leithwood *et al.* (2006) destacan la importancia de la reestructuración como un elemento clave en la distribución del liderazgo, visto que es necesaria en “las tareas seleccionadas y el aumento de la participación de los docentes en la toma de decisiones” (p. 40). Para ello, el directivo tiene que desarrollar la inventiva, es decir, la capacidad de crear nuevas formas de trabajo y estrategias novedosas que le den sentido, realidad y vida al proceso de consensuar una visión común (Maureira *et al.*, 2014).

La relación con los demás es la capacidad de los directivos de establecer vínculos de confianza con el resto de los miembros de la comunidad. Según Maureira *et al.* (2014), el directivo se puede relacionar a través de la indagación, la persuasión y la conexión. La indagación es la capacidad de quien ejerce el liderazgo a escuchar y comprender los pensamientos, percepciones, observaciones, sentimientos e interpretaciones de los miembros de la comunidad y la persuasión consiste en explicar un punto de vista asertivamente y convencerlos hacia esa dirección.

La conexión es la capacidad del directivo en construir una red de vínculos con personas cercanas, quienes le apoyan en la consolidación de las metas establecidas, le acompañan en el análisis de problemas complejos que lidia la organización y le respaldan en sus iniciativas, tales como el asesoramiento estudiantil, apoyo educativo o tareas administrativas.

Por lo tanto, los docentes líderes son aquellas personas con habilidades para asumir responsabilidades, tienen oportunidades para el ejercicio del liderazgo y pertenecen a la red de confianza de los directivos. Tienen influencia entre sus pares sin tener un cargo formal de poder, y, a su vez, ayudan al directivo a relacionarse con el resto de la comunidad en función a una meta hacia la mejora de los aprendizajes del alumnado (Berg *et al.*, 2014; Teacher Leadership Exploratory Consortium, 2011)

En ese sentido, el liderazgo distribuido es la mejor opción si se trata de orientar a distribuir influencia hacia propósitos académicos compartidos (Hulpia *et al.*, 2009), puesto que se fundamenta en estimular la interacción social para traspasar poder a otros (Singh, Han & Woodrow, 2012). Por ello es menester explicar la diferencia entre delegar y distribuir (Maureira, *et al.* 2014).

Delegar se asocia a la asignación de labores y repartición burocrática de tareas de la administración escolar. Distribuir, en cambio, se refiere a la integración de atribuciones y acciones de distintas personas en función a la mejora que afecten al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Harris, 2011; Maureira *et al.* 2014).

Entonces, la diferencia entre delegación y distribución de liderazgo radica en el concepto de interacción simétrica, ya que “en una asignación de tareas, no hay relaciones simétricas entre los que asignan y los que reciben la tarea. En el liderazgo distribuido, las interacciones entre los líderes tienen una relación de reciprocidad en las que la solidaridad y el trabajo en equipo tienen prioridad” (Riveros – Barrera, 2012, p. 297).

A medida que las tareas van aumentando, cambiando cualitativamente o se repiten, es preciso realizar una división del trabajo a través de un proceso de especialización de tareas y responsabilidades, ya sea a través de la fragmentación o fusión de éstas. Esta dualidad de diferenciación - integración inherente en una división del trabajo es la fuente de nuevas formas de interdependencia de roles y coordinación que han dado como resultado patrones en la distribución de liderazgo (Gronn, 2002).

De hecho existen patrones que son definidos por algunos de los siguientes factores: las funciones desempeñadas por los líderes al interior de la organización; las áreas académicas; el tipo y tamaño de la institución educativa; y, el estado de desarrollo del equipo de liderazgo (Anderson, 2010; Riveros- Barrera, 2012; Spillane, 2006).

Gronn (2002) puntualiza dos patrones de distribución: el aditivo y el holístico. El primero se refiere como una acción numérica y se observa cuando muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo sin pasar a llevar las actividades de otras personas en la escuela, dado que son actos individuales agregados, que no interfieren entre sí. El segundo, como una acción concertada u holística, donde existe interdependencia y coordinación entre distintos líderes que comparten objetivos.

Leithwood *et al.* (2006) adoptaron las formas de acción concertada sugeridas por Gronn (2002) y propusieron las siguientes: colaboración espontánea, relaciones de trabajo intuitivas y prácticas institucionalizadas. Éstas se alinean con las prácticas del liderazgo descritas en el apartado 2.2: configuración de la dirección, desarrollo de personas, rediseño organizacional y gestión educativa.

En primer lugar, existen modos colaborativos de participación que surgen espontáneamente en el lugar de trabajo. En la interacción de personas que ejercen el liderazgo, existen contextos sociales y situacionales que permiten una conducta alineada concertadamente entre ellas, que pueden ser regulares y anticipadas o imprevistas, variando en escala, complejidad y alcance (Gronn, 2002). Un ejemplo es cuando dos o tres personas

de diferentes habilidades y capacidades, combinan su experiencia y regularizan su experiencia para resolver un problema como una crisis o una reunión.

Segundo, existe la comprensión intuitiva que se desarrolla como parte de las relaciones de trabajo cercanas entre colegas. Las relaciones de trabajo intuitivas emergen a lo largo del tiempo cuando dos o más miembros de la organización confían el uno y en el otro, y desarrollan una relación de trabajo cercana. Los roles compartidos surgen por aprovechar las oportunidades que da la confianza o porque están obligados, dependiendo de la situación. Y, en tercer término, existe una variedad de relaciones estructurales y acuerdos institucionalizados que constituyen intentos de regular la acción distribuida. Las relaciones estructurales en las organizaciones se formalizan ya sea por diseño o por adaptación.

Ahora bien, el liderazgo puede ser distribuido por los líderes, pero no es necesario que sea democráticamente. Por ello, Spillane (2006) identifica tres tipos de distribución de liderazgo: la colaborativa, la colectiva y la coordinada. La distribución colaborativa es aquella interacción en la que dos o más personas trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar para realizar la misma acción del liderazgo, es decir, que realizan la misma tarea y una misma rutina de liderazgo (p.e. organizar una reunión del consejo escolar) (Spillane, 2006).

La distribución colectiva se da cuando los líderes trabajan separada e interdependientemente y en lugares y momentos diferentes, de tal manera que las tareas de una persona o grupo complementan las tareas de otras y la suma de todas genera una práctica de liderazgo (p.e. en la misma reunión del consejo escolar, el directivo se hace cargo de la cuenta pública mientras otro se hace cargo de gestionar el espacio y la información para convocar dicha reunión) (Spillane, 2006).

La distribución coordinada se refiere a rutinas de liderazgo que requieren acciones secuenciales. Es decir, es una actuación coordinada donde los miembros del equipo trabajan de manera ordenada (Spillane, 2006). Es posible que sea la más compleja, ya que se requiere de una “planeación detallada de las tareas y una distribución precisa de las

funciones, de tal forma que todas las acciones se encadenan secuencialmente y se dirigen hacia una meta específica. La falla en uno de los eslabones implica la falla de todo el proceso” (Riveros – Barrera, 2012, p. 297).

El éxito de la actividad colaborativa está determinado, por una parte, por las capacidades y motivaciones de quienes participan junto con las oportunidades para actuar y de las condiciones organizacionales; y, por otra, la confianza, dado que es altamente reconocida como un elemento clave en la colaboración y en las buenas relaciones (Leithwood *et al.*, 2006).

En Chile se han realizado algunas investigaciones (Ahumada *et al.* 2019; Ahumada *et al.*, 2017; MacBeath, 2011b; Maureira, 2016; Maureira *et al.*, 2016) basadas en el trabajo de MacBeath (2005; 2011a) quien ha identificado los siguientes patrones de distribución como se muestra en la siguiente tabla 6:

Tabla 6  
*Patrones de distribución de liderazgo*

Patrón de distribución	Descripción
Formal	Se refiere a la asignación de responsabilidades a las personas que ejercen cargos formales dentro del establecimiento escolar, cuyo proceso de distribución se ajusta a la estructura existente y suele otorgar mayor seguridad, estabilidad y eficiencia.
Pragmática	Suele ser de carácter puntual y <i>ad hoc</i> a ciertos profesionales en la institución, cuyo fin es bajar la carga de tareas que tiene la dirección a través de la distribución de acuerdo a la carga laboral. A veces surge por una reacción externa en respuesta a demandas estatales o de autoridades locales o incluso de las madres y padres. Las decisiones sobre las personas adecuadas son pragmáticas, basadas en el conocimiento del personal que esté capacitada para compartir la carga. Generalmente se evita poner a prueba al personal nuevo.
Estratégica	Basada en el cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la misión y visión de la escuela. Se caracteriza por la contratación planificada de personas para influir para resolver problemas fijando objetivos a largo plazo de mejora de la escuela.
Incremental	La responsabilidad está distribuida progresivamente según la capacidad de liderazgo, es una transición de la influencia formal a la influencia informal de los docentes. Se trata de la ampliación del potencial del liderazgo en otros actores de la propia organización. Tiene una calidad <i>ad hoc</i> pragmática y estratégica. Su orientación es esencialmente un desarrollo profesional en el que las personas demuestran su capacidad para ejercer el liderazgo y se les da más. El ingrediente crucial es la confianza y la confianza en sí misma/o a través de relaciones interpersonales adecuadas.
Oportuna	En la cual los docentes son capaces de extender su liderazgo a toda la escuela respondiendo a la existencia de una oportunidad más que a una planificación. Propone una situación en la que hay una tendencia a tomar la iniciativa y a organizarse. Implica una relación simbiótica entre los miembros que están

Cultural	<p>dispuestos a ejercer el liderazgo y son alentados por los directivos.</p> <p>Las prácticas de liderazgo son consideradas como parte de la cultura escolar, reflejando vínculos fuertes entre los miembros de la comunidad y compartiendo un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo compartido. El liderazgo es algo intuitivo y es asumido en lugar de dado, distribuido orgánicamente. La diferencia con las categorías anteriores, es que la distribución es un proceso consciente y se enfoca en el <i>qué</i> más que en el <i>quién</i>, ya que se expresa en actividades, donde las personas ejercen la iniciativa de manera espontánea y en colaboración. Es menester resaltar que los conceptos importantes de este patrón, son la agencia y reciprocidad, en donde las relaciones se basan en el principio de la actividad colectiva y no en el control a nivel personal.</p>
----------	--

Nota: Elaboración propia. Adaptado de MacBeath (2005; 2011a).

En relación con el proceso de desarrollo del liderazgo distribuido que se muestra en la figura 7, MacBeath (2005; 2011a) describió una progresión a partir de los patrones antes mencionados.

Figura 7  
Proceso de desarrollo del liderazgo distribuido



Nota: Elaboración propia. Adaptado de MacBeath (2005; 2011a).

Primero, el directivo que recién asume el cargo, podría comenzar a distribuir a nivel formal las responsabilidades según las estructuras y protocolos que existen en el centro. A medida que va adquiriendo experiencia, puede ser más estratégico e identificar las



necesidades de liderazgo que se requieren en la escuela, por lo que puede buscar a personas que tengan las habilidades necesarias para asumir diferentes responsabilidades.

Luego, puede distribuir las tareas y asegurarse que se realicen a través del control y monitoreo del progreso, y conforme la capacidad de las personas involucradas que ejerzan liderazgo vayan mostrando que pueden desempeñarse sin supervisión del directivo, éste último puede crear oportunidades para que compartan su experiencia hacia otros miembros de la comunidad educativa (MacBeath, 2005; 2011a).

Cuando la necesidad de la escuela requiere de una especialista que ningún miembro del personal tiene, el directivo puede elegir entre dos opciones: o recluta a alguien fuera de la escuela o identifica a las personas con el potencial dentro de la escuela y le da oportunidades de desarrollo profesional para ampliar su capacidad. Aquí es donde el liderazgo puede incluir a personas que no tengan una posición formal ampliando hacia aquéllos que tienen influencia a nivel informal (MacBeath, 2005; 2011a).

Finalmente, se anima a que los miembros de la escuela tomen iniciativa o intervengan cuando sea necesario para crear un entorno propicio que fomente ideas innovadoras. Es decir, se hacen esfuerzos conscientes y se crean condiciones y estructuras organizativas para establecer un liderazgo con una visión compartida, desarrollando una cultura que ofrece a los docentes la oportunidad de aprender y ejercer liderazgo en función de la mejora de los resultados de los estudiantes.

A continuación, en la tabla 7 se presenta el resumen de los patrones de distribución desde la perspectiva del liderazgo distribuido según los diferentes autores citados:

Tabla 7  
*Patrones de distribución de liderazgo según autores*

Autor	Patrones	Definición del patrón
Gronn, 2002	Aditivo	Acción numérica y se observa cuando muchas personas pueden asumir funciones de liderazgo sin pasar a llevar las actividades de otros miembros de la escuela.
	Holístico	Acción concertada en donde existe interdependencia y coordinación entre los distintos líderes que comparten un objetivo.
Leithwood et al., 2006	Colaboración espontánea	Modos de colaboración que surgen espontáneamente en el lugar de trabajo, ya sea regulares y anticipados o imprevistos.
	Relaciones de trabajo intuitivas	Se desarrolla como parte de las relaciones de trabajo cercanas entre colegas. Los roles compartidos surgen por la confianza o porque están obligados dependiendo de la situación.
	Prácticas institucionalizadas	Relaciones estructurales y acuerdos institucionalizados que constituyen intentos de regular la acción distribuida. Las relaciones estructurales en las organizaciones se formalizan ya sea por diseño o por adaptación.
Spillane, 2006	Colaborativa	Interacción en la que dos o más personas trabajan al mismo tiempo y en el mismo lugar para realizar la misma acción del liderazgo, es decir, que realizan la misma tarea y una misma rutina de liderazgo
	Colectiva	Los líderes trabajan separada e interdependientemente y en lugares y momentos diferentes, de tal manera que las tareas de una persona o grupo complementan las tareas de otras y la suma de todas genera una práctica de liderazgo
	Coordinada	Se refiere a rutinas de liderazgo que requieren acciones secuenciales, es decir, es una actuación coordinada donde los miembros del equipo trabajan de manera ordenada
MacBeath, 2005, 2011a	Formal	Distribución con personas con roles asignados
	Programático	Delegación de acuerdo a la carga laboral
	Estratégico	Contratación planificada de personas para influir
	Incremental	La responsabilidad está distribuida progresivamente según la capacidad de liderazgo. Es una transición de la influencia formal a la influencia informal de los docentes.
	Oportuna Cultural	Los docentes son capaces de extender su liderazgo a toda la escuela Prácticas de liderazgo son consideradas como parte de la cultura escolar.

*Nota:* Elaboración propia.

Como se ha mencionado párrafos arriba, los patrones de distribución están determinados por la situación. En esa línea, Hersey, Blanchard y Johnson (1998) desarrollaron el modelo de liderazgo situacional, el cual propone el estilo que debe adoptar quien ejerce el liderazgo según el contexto, reconociendo también que las personas tienen un grado distinto de flexibilidad y tienden al abuso de uno o más estilos en perjuicio de los otros más allá de lo que amerita el entorno.

El liderazgo fue definido como un comportamiento específico y como un estilo personal del líder en función de lo que requiera el sujeto que actúa bajo su subordinación: dirigir, instruir, apoyar o delegar. A pesar que su concepto de liderazgo responde a una

perspectiva individualista, se rescata el hecho que se dé importancia a los factores situacionales para ejecutarlo.

Desde la perspectiva distribuida, fomentar el liderazgo docente tiene beneficios tanto personales, profesionales como organizacionales que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. Ofrece a las personas mayores oportunidades de aprender unos de otros, al tiempo que permite a la organización capitalizar experiencia, reduciendo las posibilidades de error y fortaleciendo la capacidad de toma de decisiones (Leithwood, Seashore Louis, Anderson & Wahlstrom, 2004).

Además, en las escuelas donde los docentes líderes contribuyen con patrones de liderazgo coordinados se benefician de una capacidad de influencia mucho mayor que la que podría ofrecer un directivo (Spillane, 2006). En este sentido, el liderazgo distribuido constituye un “recurso relativamente ilimitado” (Leithwood *et al.*, 2006, p. 13), en donde el liderazgo docente puede ser un componente clave. No obstante, los directivos se relacionan con las atribuciones burocráticas asociadas al rol establecidas por la normativa y a los asuntos administrativos más que a la influencia real que ejercen sus acciones sobre las prácticas docentes y los resultados del alumnado (Anderson, 2010).

En el caso chileno, el liderazgo directivo se vehiculiza mejor a través de dispositivos de gestión como medio para impactar en los aprendizajes de los estudiantes (Bolívar, 2010). Aunque también es cierto, que la sobrecarga de actividades burocráticas administrativas dificulta el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Weinstein, 2009).

Maureira (2016) muestra en los resultados de su estudio que la distribución más frecuente es la formal y que predomina la estructura jerárquica en la toma de decisiones. Asimismo, la menos común es la distribución incremental, en donde los directivos deberían potenciar las habilidades de los miembros de la organización para el ejercicio del liderazgo.

Es por ello que es posible concebir el enfoque de hibridación que sostiene Gronn (2009) para una mayor evolución del liderazgo en las escuelas, en donde la práctica del liderazgo formal de la dirección sea considerada alternadamente con la distribuida, mezclando modos jerárquicos y heterárquicos en el ordenamiento de las responsabilidades y relaciones.

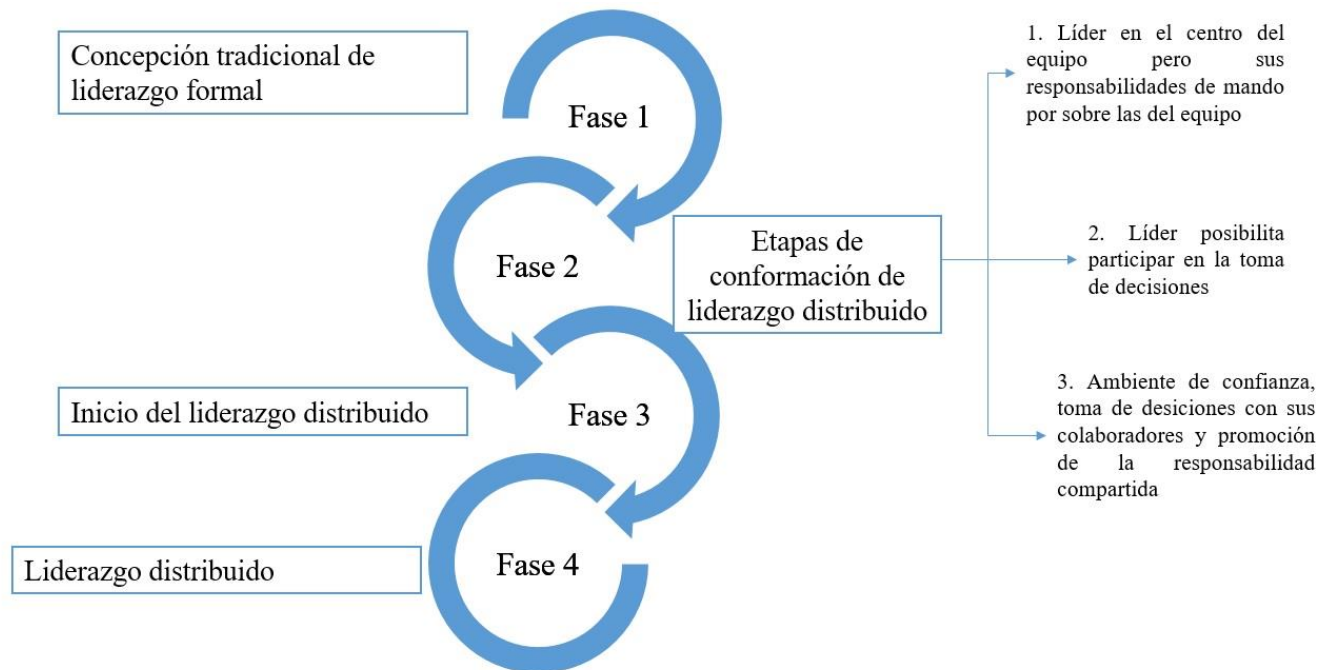
Dicho de otra manera, en las escuelas se reconoce la existencia de líderes informales que están fuera de los cargos de liderazgo oficiales de la jerarquía escolar, por lo que podrían ser parte de una heterarquía en la toma de decisiones. Sin embargo, se espera que el directivo realice monitoreos regularmente en el trabajo realizado por ellos (Bouwman *et al.*, 2017). Por lo tanto, la hibridez es una representación más precisa en diversos patrones de práctica donde se fusionan elementos verticales y laterales en las actividades emergentes (Gronn, 2009).

En este sentido, Hairon & Goh (2015) enfatizan que el liderazgo distribuido ejerce un empoderamiento limitado a los docentes con respecto a los directivos por tres razones. Primero, porque hay ciertas áreas de toma de decisiones que no se pueden dar a los docentes, ya que solo están facultados de hacerlo en el ámbito de su trabajo y no en los objetivos del nivel escolar o distrital.

En segundo lugar, la distribución del liderazgo está limitada en la medida en que los directivos se mantienen informados sobre las decisiones tomadas por los docentes líderes. Y, tercero, las decisiones tomadas por los maestros son limitadas porque deben estar alineadas con las metas escolares y coordinadas con las decisiones tomadas por otros.

DeFlaminis *et al.* (2016) apoyan la idea que el directivo escolar es el factor más importante en la construcción de la capacidad de liderar en toda la escuela, por ende, de configurar equipos de trabajo. En consecuencia, explica que es posible la transición del liderazgo tradicional al distribuido dependiendo del contexto en la que se encuentra como se ve a continuación en la figura 8:

Figura 8  
*Del liderazgo formal al liderazgo distribuido.*



*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de DeFlaminis *et al.* (2016).

En la fase 1, quien ejerce el liderazgo está por sobre sus colaboradores y ubicado en un nivel superior en el organigrama. En la fase 2, se puede subdividir en tres etapas, en donde primero quien se encuentra en la posición formal se ubica en el centro de su equipo, pero sus responsabilidades de mando prevalecen por sobre las del equipo.

Posteriormente en la segunda etapa, comienza a posibilitar la toma de decisiones por medio de sus colaboradores. Finalmente, se acentúan los procesos de toma de decisiones con sus colaboradores, en un ambiente de confianza, promoviendo así la responsabilidad compartida.

En la fase 3, quien ejerce el liderazgo ya no se encuentra en el centro ni en la cúspide de la estructura, sino más bien pasa a ser un miembro del equipo, de manera que se genera una interdependencia entre todos. Y en la fase 4, los integrantes se auto dirigen,

asumen más responsabilidades y el rol del liderazgo formal se desplaza a otros asuntos, sin dejar de apoyar y proveer dirección si es necesario.

Efectivamente, dentro de las características del liderazgo distribuido, se destaca que contiene múltiples niveles de participación en la toma de decisiones tanto de los directivos como de los docentes (Gronn, 2009). Asimismo, es dinámico con límites abiertos de liderazgo, es decir, que aquéllos que estén mejor equipados y capacitados para liderar en el logro de un objetivo determinado lo hacen, por lo que si cambian de meta pueden cambiar los líderes. Por ello, no todos son líderes o siempre líderes (Harris & DeFlaminis, 2016) y se necesitan interacciones entre individuos para determinar quién lidera y quién sigue (Bouwman *et al.*, 2017).

Por esta razón se necesita que la dirección necesita desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, por lo que debe “reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional, (...) construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar” (MINEDUC, 2015, p.14).

De hecho, el principio y sentido de distribución suele estar presente en las escuelas centradas en facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por lo tanto, el liderazgo distribuido es un co-efecto en los procesos de mejora escolar. Por ello, es menester dar espacios y oportunidades donde los docentes líderes puedan reflexionar y usar el poder de la cooperación en la toma de decisiones con posibilidades de comprometerse en patrones de distribución de liderazgo más planificados (Maureira *et al.*, 2014).

## **2.3 Mejora escolar**

### **2.3.1 Mejoramiento de la eficacia escolar**

La mejora o el mejoramiento escolar es una constante preocupación de aquéllos que buscan que el alumnado aprenda bien, puesto que es el fin último y un imperativo moral de las escuelas (Fullan, 2017). Se refiere al incremento de los aprendizajes y a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio y el desarrollo (Hopkins, 2019).

Las escuelas deben garantizar los aprendizajes imprescindibles a los estudiantes y a toda la comunidad educativa y la dirección está para hacerlo posible centrandose sus esfuerzos hacia esa meta, ya que “la capacidad para mejorar de un centro escolar depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuyan a dinamizar, apoyar y animar que aprenda a desarrollarse contribuyendo a construir la capacidad interna de mejora” (Bolívar, 2010, p. 11).

Dicho de otro modo, es menester contar con la capacidad profesional colectiva, cuya definición se refiere a la habilidad del sistema educativo para ayudar a los alumnos a conseguir los mejores niveles de aprendizaje, ya sea a nivel de desarrollo profesional como en las condiciones organizativas. Éstas son articuladas por el liderazgo con un enfoque distribuido, donde se comparten las tareas, responsabilidades y prácticas de los docentes, en una cultura colaborativa, generando así las comunidades de aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2017).

Ahora bien, el concepto de mejora se suele vincular con los términos “cambios”, “innovación” y “reforma” como sinónimos para designar las transformaciones que ocurren en el aula, la escuela o sistema educativo (Murillo, 2002). Es por ello que es necesario hacer la diferencia. La definición de cambio puede hacer referencia tanto al proceso como al resultado (Fullan, 2002), es por ello que es un término que puede producir confusiones. Entonces, el cambio es:

cualquier proceso que conlleva alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones en sí mismas). (Murillo, 2002, p. 17)

Esta expresión se relaciona a cualquier modificación de la realidad educativa y que se puede concebir como proceso y resultado, como algo deliberado o espontáneo, ya sea a nivel macro o micro. Los cambios que ocurren dentro de la organización, poseen unas características que deben ser consideradas, visto que influyen dentro de ella. Éstas son la velocidad, la magnitud y la naturaleza.

La velocidad tiene relación con la frecuencia en que se aparecen los cambios, influyendo en el nivel de ansiedad que experimentan las personas y la resistencia que éstos pueden presentar, ya que afecta a su respuesta y a su adaptación a las nuevas condiciones del entorno (Del Prado, 2007). Es decir, cuando las personas se encuentran frente a cambios que exceden a sus expectativas, la ansiedad y el miedo se apoderan de ellas, y para vencerlos, es necesario comprender las consecuencias imprevistas que producen.

La magnitud está constituida por tres elementos: el volumen, la frecuencia y la complejidad (Del Prado, 2007). El volumen es la cantidad de cambios que se deben enfrentar; la frecuencia, se refiere a la limitada permanencia de un determinado estado o respuesta que ha surgido de un evento; y la complejidad, hace referencia al grado de variables que conforman y/o afectan un determinado cambio.

La naturaleza se refiere a cómo el cambio es percibido por los individuos según la capacidad de verlo como algo positivo o no, y según la conducta, o sea, si lo considera como algo significativo o no. Ambos, simultáneamente, determinarán la disposición del sujeto de afrontar las transformaciones.

Ahora bien, dentro de los tipos de cambios se puede identificar la *innovación* como uno de ellos, puesto que supone la introducción de elementos nuevos en el proceso



educativo, pero con unos objetivos y un plan de acción, es decir, tiene intencionalidad. En efecto, el concepto de innovación es:

proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, y cuyo lugar 'natural' es el aula. (Murillo, 2002, p. 19)

Por lo tanto, por ser un cambio con un objetivo explícito es importante una planificación en donde se defina el proceso a seguir, las personas implicadas, las fases, el tiempo necesario, las dinámicas para conseguirlo y definir el ámbito de acción del proceso de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula (Murillo, 2002).

Sin embargo, la idea de innovación se suele asociar a cualquier cambio a nivel del sistema educativo, y para ello es preferible usar el concepto de reforma, ya que supone un cambio más estructural en su conjunto o una parte de él. Así, dentro de sus características es su relación con los factores sociales, políticos, económicos y culturales, porque son las autoridades políticas quienes proponen la reforma, en función de necesidades y objetivos sociales e incidiendo de manera especial en ellos. Entonces, el concepto de reforma es:

aquél cambio en el sistema educativo, intencional y profundo, que responde a una política educativa determinada y que se produce con intención de perdurar; que ha emanado del Estado o de alguna autoridad educativa regional con competencias plenas en materia educativa y se ha reflejado en alguna normativa de orden superior. (Eurydice, 1997, p. 7 en Murillo, 2002, p. 19)

En el proceso de reforma, la escuela no es quien provoca el cambio, sino que viene dado de una presión exterior. A diferencia, la innovación es un proceso para ponerla en práctica e interesa a quienes la desarrollan y la ejecutan, sin importar si los factores se originan desde el exterior o el interior del centro (Murillo, 2002).

En consecuencia, una reforma requiere de la innovación, pero no así al revés, puesto que esta última tiene más probabilidades de éxito si parten del profesorado (Fullan, 2002).

Por ello, en la búsqueda de acomodar la escuela a las necesidades sociales y económicas que son originadas desde la administración y de los expertos, la reforma debe lograr “que los profesores y profesoras acepten los cambios que se les proponen y los asuman como propios, aspirando a institucionalizar tales cambios en una trayectoria lineal y progresiva” (Blanco, 2005, p. 373).

Ahora bien, la mejora de la escuela busca los conceptos antes descritos: cambio, innovación y reforma. Esto se debe a que es un esfuerzo sistémico y continuo de cambios de condiciones en los procesos educativos y de las condiciones de la escuela con el fin de alcanzar metas educativas en manera eficiente (Bolívar y Murillo, 2017; Murillo, 2002; Hopkins, 2019). Es un proceso y no una situación final y puede ser descrita como:

- un medio para el cambio educativo planificado (sin olvidar que el cambio educativo es necesario, a su vez, para la mejora de la escuela);
- especialmente apropiada en momentos de sobrecarga de iniciativas e ideas de innovación, cuando hay varias reformas que compiten por implantarse;
- un proceso que requiere habitualmente un apoyo de tipo externo;
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, al mismo tiempo
- que mejora los resultados de los alumnos (resultados definidos en sentido amplio), mediante
- un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Murillo, 2002, p. 21).

Por lo tanto, el concepto de mejora de escuela en palabras de Murillo (2002) es:

un cambio planificado y sistemático, coordinado y asumido por el centro educativo que busca incrementar su calidad del centro mediante una modificación tanto de los procesos de enseñanza y aprendizaje como de la organización del centro. (p. 22).

En correspondencia con lo anterior, la mejora de los aprendizajes se puede diferenciar en cambios de primer y segundo orden: los primeros tienen relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; y los segundos, van dirigidos a hacer efectiva la educación, en donde los equipos directivos realizan cambios en las estructuras y modos habituales de hacer las cosas (Bolívar, 2006; Elmore, 2010).

La eficacia escolar es un movimiento que se preocupa por conocer qué hace una escuela eficaz y:

promueve de forma duradera el progreso de todos sus alumnos más allá de lo esperado teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación de entrada, asegura que cada uno de ellos consiga los niveles más altos posibles y mejora todos los aspectos del rendimiento y del desarrollo del alumnado. (Murillo, 2002, p. 36).

Murillo (2002) pone énfasis en esta conceptualización dado que da importancia a la promoción del desarrollo a todos los alumnos, recogiendo el concepto de equidad de procesos y resultados, considerando el rendimiento inicial, su historial y situación. Por lo tanto, deja claro que una escuela eficaz no sólo es si obtiene altos resultados brutos, sino que lo será, si sus alumnos se desarrollan más allá de lo esperado de un determinado estándar.

Actualmente, existen modelos comprensivos de eficacia escolar, los cuales se caracterizan por tener una visión sistémica de la escuela, de manera que toman en cuenta la interacción entre los elementos del sistema (estudiante, aula, escuela y contexto) y las relaciones recíprocas que se establecen entre ellos y cómo afectan en el logro de los alumnos (Murillo, 2002; 2004).

Es por ello, que las escuelas deben enfrentar los desafíos que se presentan con diferentes planes de mejora en un contexto de eficacia escolar. De hecho, la mejora y la eficacia son campos que pueden ser considerados como elementos que se necesitan mutuamente (Bolívar y Murillo, 2017; Creemers & Gerry, 2005; Muñoz- Repiso, Murillo, Barrio, Brioso, Hernández, Pérez-Albo, 2015; Murillo, 2002; 2004).

El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar (MEE) nace porque la mejora de la escuela permite identificar los factores necesarios para cambiar los procesos y resultados dentro de la escuela y el aula; y la eficacia, proporciona el conocimiento de lo que hay que aplicar para llevarlos a cabo (Bolívar y Murillo, 2017; Creemers & Gerry, 2005).

Efectivamente, el MEE surge como un nuevo movimiento teórico- práctico que se nutre de ambas corrientes y pretende:

conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementen el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, ‘dónde ir y cómo ir’, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma eficaz. (Murillo, 2002, p. 33).

Estas corrientes tienen elementos que se diferencian en los ámbitos metodológicos, teóricos y epistemológicos como se puede observar en la tabla 8. No obstante, contienen aspectos que pueden ser complementarios, puesto que es un nuevo paradigma considerar el proceso de cambio sistemático y continuo en función a las metas educativas de un centro, de una manera eficaz a través de la identificación, reformulación y optimización de los elementos fundamentales y su interrelación de los agentes que forman parte de la comunidad educativa (Bolívar y Murillo, 2017; Muñoz-Repiso *et al.*, 2015; Murillo, 2002; 2004).

Tabla 8  
*Diferencias entre las corrientes de Mejora y Eficacia*

Diferencias en cuanto a:	Mejora	Eficacia
Objetivo	Busca prácticas y políticas destinados al cambio hacia una dirección deseada	Busca qué funciona y por qué en educación
Metodologías	Vinculado a los procesos y aspectos cualitativos	Vinculado al producto y a los aspectos cuantitativos
Teorías	Teorías sociológicas de la vida cotidiana y teorías social de las prácticas.	Teorías psicopedagógicas
Epistemología	Preocupado en generar cambios positivos en las escuelas.	Enfocado en producir conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje

*Nota:* Elaboración propia. Aadaptado de Creemers & Gerry (2005) y Murillo (2004).

Por lo tanto, el MEE dirige su atención hacia la escuela y los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula como unidades de análisis fundamentales. Asimismo,

se considera al profesorado, el currículo, las condiciones internas de la escuela, tales como: el clima y la cultura escolar o la capacidad para aprender como organización, teniendo en cuenta la acción de los factores contextuales externos al centro (Murillo, 2002).

El MEE busca un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionarlo. De esta manera, se fijan objetivos intermedios que ayudarán a conseguir la mejora de los aprendizajes, considerando el contexto educativo (Bolívar y Murillo, 2017; Muñoz – Repiso *et al.*, 2015; Murillo, 2002).

En la tabla 9 se muestran las aportaciones de los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela a la construcción del nuevo movimiento de mejora de la eficacia escolar:

Tabla 9  
*Aportaciones de los movimientos de eficacia y mejora de la escuela para el MEE*

Aportaciones de Mejora de la Escuela	Aportaciones del movimiento de Eficacia Escolar
Atención a los procesos	Atención a los resultados
Orientación hacia la acción y el desarrollo	Utilización de los datos para la toma de decisiones
Énfasis en las áreas de mejora seleccionadas por el centro	Énfasis en la equidad
Comprensión de la importancia de la cultura escolar y de la instrucción.	Comprensión de que la escuela es el centro del cambio
Orientación hacia la metodología de investigación cualitativa	Orientación hacia la metodología de investigación cuantitativa

*Nota:* Adaptado de Muñoz – Repiso (2015).

Como se observa en la figura 9, dentro del contexto aparecen tres elementos básicos para la mejora de la escuela: presión para la mejora, recursos para la mejora y metas educativas. Algunos aspectos de la presión para la mejora que se pueden observar son: “los resultados de la evaluación externa, las sugerencias de los agentes de cambio externo, la presión de la sociedad y las modificaciones que afectan al centro” (Murillo, 2002, p. 35).

En cuanto a los recursos para la mejora, cabe señalar la autonomía, los recursos económicos, las condiciones de trabajo diarias y la ayuda local. Y en relación con las metas

educativas, se toman en cuenta los objetivos reflejados en el currículo nacional o regional (Muñoz – Repiso *et al.*, 2015).

La cultura de mejora es la base en que los procesos de mejora se desarrollan y existen algunos factores que la conforman. Entre ellas son: “la presión interna para la mejora; la visión y las metas compartidas por la comunidad escolar; la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje; la historia o historias previas de mejora del centro; el compromiso y motivación de la comunidad escolar; la existencia de liderazgo fuerte participativo; la estabilidad del profesorado; y el tiempo empleado para la mejora” (Murillo, 2002, p. 35).

Figura 9  
*Un marco para la mejora de la eficacia escolar*



*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de Murillo (2002).

Estos procesos están conformados por las fases cíclicas tradicionales del cambio escolar, las cuales comienzan desde el diagnóstico previo, la valoración de las necesidades, la selección de áreas prioritarias, la planificación de acciones, la aplicación de planes y la evaluación.

Las metas educativas constituyen los resultados intermedios que la escuela debe conseguir para alcanzar la mejora del rendimiento del alumnado, considerando los aspectos académico, social y afectivo hacia el cambio en la calidad del centro como en la calidad docente (Muñoz-Repiso *et al.*, 2015; Murillo, 2002).

### **2.3.2 Liderazgo y calidad educativa**

Uno de los esfuerzos más considerables por parte del MINEDUC, es el fomento del liderazgo como un elemento esencial para el aumento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, visto que no se podrían llevar a cabo el resto de las prácticas necesarias como la implementación de planes de mejora y la formación de comunidades del aprendizaje, por mencionar sólo algunas. Esto se debe a que el liderazgo directivo es fundamental para iniciar y estimular los cambios en el sistema y la sustentabilidad de estos en un mejoramiento continuo (Chapman, 2017).

El papel del liderazgo depende de la forma en cómo se asume el cambio organizacional, ya que, si se toma desde una visión tradicional, se centrará en el sujeto y en la interacción unidireccional del líder con sus seguidores, características que demarcan un perfil transaccional. En cambio, desde la perspectiva distribuida, el liderazgo se considera como una práctica social en donde participan más personas en una situación particular.

En todo proceso que se quiera realizar en la escuela hacia la búsqueda de la mejora del rendimiento escolar del alumnado, se debe considerar el liderazgo directivo como un factor significativo, dado que se vincula con el desarrollo de cambios de las prácticas docentes y en el impacto que presentan en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Weinstein y Muñoz, 2017).

El liderazgo directivo radica en organizar, promocionar y desarrollar la capacidad docente y del estudiantado para que se involucren en un aprendizaje de alto nivel. Para ello,

es preciso crear oportunidades y fomentar procesos profesionales y colectivos para liderar el cambio relacionado con la mejora del aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2017).

Desde esta perspectiva, los líderes alientan a las partes interesadas, especialmente a los docentes, a adoptar una ética colectiva de responsabilidad por el bienestar de todos los estudiantes en sus campos de atención (Berg *et al.*, 2014; Duignan, 2014). En efecto, es menester desarrollar las capacidades y habilidades de liderazgo distribuido de los miembros de la escuela para influir en otros hacia un objetivo compartido (Hairon & Goh, 2015).

La mejora no es un atributo de quien ejerce el liderazgo, ya sea el directivo o un docente, sino que son prácticas definidas que pueden ser adquiridas. Por lo tanto, el triunfo de éste está relacionado con la capacidad de implementación del aprendizaje permanente y usarlo para la organización (Hargreaves & Fink, 2009).

El mejoramiento ocurre en al menos tres áreas: técnico, socioemocional y organizacional. Por lo tanto, es menester contar con directivos que ejerzan el liderazgo: a) en sus funciones centrales; b) en el cambio de forma en la reflexión de adultos y estudiantes; y, c) en su capacidad para rendir cuentas como funcionamiento de la organización (Elmore, 2010).

Los procesos de mejora conducen hacia el mejoramiento sistémico de la calidad y el desempeño en el tiempo, en donde las personas que ejercen el liderazgo extienden una serie de prácticas en función de los buenos resultados con un determinado grupo de estudiantes y en su respectivo contexto (Hairon & Goh, 2015).

Entonces, la calidad es un tema de juicio profesional y el desempeño se vincula con la medición externa. Es por ello que hay escuelas de alto desempeño, pero son mediocres en sus prácticas y sus logros son producto del capital social. Elmore (2008) recomienda que el liderazgo debe consistir en crear y sostener estructuras y procesos de evaluación y monitoreo de prácticas en la organización a nivel interno, para evitar esperar los resultados



de mediciones externas que a veces suelen llegar tiempo después y que ya no responden al contexto actual.

No obstante, la calidad es producto de lo que se extrae de las evaluaciones de desempeño. Esta relación es significativa para la práctica de liderazgo y por ello es esencial que las personas que lo ejerzan deben saber lo suficiente acerca de este tema, para reconocer los obstáculos cognitivos y emocionales para realizarla con fluidez; tener una comprensión sistemática en que operan los procesos de desarrollo; y, ser pacientes para lograr un equilibrio entre la calidad y el desempeño junto con estar atentos a los cambios en los aprendizajes (Elmore, 2008).

El desempeño escolar es un bien colectivo y no el logro de un solo individuo. Sin embargo, existe una serie de principios que deben ser considerados según Elmore (2010) como se muestra en la siguiente tabla 10:

Tabla 10  
*Principios del desarrollo del liderazgo*

Principios	Descripción
Principio de reciprocidad	Se les debe exigir a los miembros de la comunidad escolar por aquello que están preparados para realizar o darle las herramientas y oportunidades de aprendizaje para conseguirlo. Esto significa que se exige conforme a lo invertido, es decir, que por cada unidad de desempeño que se requiere de alguien, se debe una unidad de capacidad para producir ese resultado.
Considerar el liderazgo como una inversión de capital humano	Puesto que se centra en mejorar la calidad de la docencia y el desempeño de los estudiantes, lo cual debe ser considerada de manera distribuida y no sólo como un rol y que requiere invertir fuertemente en conocimientos y habilidades.
Construir la función estratégica	No existe un área de la organización específica dedicada a la estrategia, a pesar de que se esté implementando una política de rendición de cuentas. Sería ideal que todos los miembros de la comunidad educativa, ya sea la familia, el profesorado y el estudiantado, estén en condiciones para trabajar en función de los propósitos de la escuela y cómo se llevan a cabo y cuál es el rol que les corresponde para conseguirlo
Ubicar el aprendizaje lo más cerca del trabajo escolar	La influencia del liderazgo es mayor mientras más directa e inmediata se aplique. Debe entrar al aula y analizar las prácticas pedagógicas. Por ello, se recomienda que se debe invertir en los aprendizajes y en redes de profesionales, cuyo objetivo sea la práctica pedagógica más que en lo administrativo, considerando el mejoramiento de la calidad docente

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de Elmore (2010).

El liderazgo no es inherente a las características de los individuos, sino una serie de conocimientos, habilidades y comportamientos de personas que ejercen influencia en otras en una situación determinada. Este punto es relevante, puesto que es necesario evaluar al profesorado no sólo por sus conocimientos sino también por su potencial de ejercer el liderazgo. Por lo tanto, los conocimientos y las habilidades que se requieren para el proceso de mejora deben ser específicos según el problema pedagógico que está viviendo el centro educacional, el estado de desarrollo, los estudiantes y su contexto.

Elmore (2010) estipula que el éxito del directivo como líder tiene relación con la capacidad de mejorar la calidad de la práctica pedagógica. Actualmente, una de las prácticas del mejoramiento que se les exige es la rendición de cuentas (*accountability*) como estrategia explícita para desarrollar los conocimientos y habilidades en las escuelas y aulas.

Esta estrategia la usan los directivos para informar a la comunidad los procesos de mejora que han llevado a cabo y sus resultados en el desempeño para lograr el incremento de la calidad en la enseñanza y el aprendizaje. Asimismo, implica desarrollar un aprendizaje profundo y sostenido entre los directivos y los docentes (Fink, 2019) en torno a las condiciones necesarias para el éxito del alumnado en sus escuelas a través de tres niveles:

- El primer nivel de aprendizaje consiste en conocer la propia organización, sus prácticas, su cultura y creencias en torno a los adultos y alumnos pueden aprender, sus modelos de trabajo y sus procesos conducentes a generar acciones colectivas.
- El segundo nivel de aprendizaje consiste en conocer los patrones predecibles de mejora en las escuelas y las formas en que las organizaciones pueden desarrollar las capacidades de sus miembros; saber, por ejemplo, que la mejora no es un proceso simple y lineal, sino predeciblemente cíclico. Saber cuándo la mejora requiere nuevos conocimientos y no sólo mayor empeño en el trabajo, y saber cómo construir una potente cultura en torno a ideas compartidas sobre el éxito.
- El tercer nivel de aprendizaje consiste en saber involucrar el entorno escolar, saber dónde encontrar los conocimientos esenciales para la mejora escolar, saber cómo articular los problemas con los encargados de las políticas para promover la mejora, saber cómo concitar apoyo para las labores de mejora dentro de la comunidad y en los sistemas políticos. (Elmore, 2010, pp. 14-15)

Las escuelas rinden cuenta a algún supervisor, a las familias o a alguna autoridad gubernamental de los avances y dificultades en relación con las metas y objetivos del período escolar anterior en las diferentes dimensiones de la gestión, el plan anual de acción, los proyectos de mejoramiento o innovación pedagógica y, en especial, los resultados en los aprendizajes del estudiantado.

No obstante, es un error pensar que las escuelas mejorarán sólo con la mejora de su sistema de rendición de cuentas. Como tampoco es suficiente considerar que las escuelas puedan elevar su calidad sólo con conocer los resultados del nivel de su desempeño. Por lo tanto, el liderazgo se enfoca en cuál estrategia usar pensando en los componentes del entorno y movilizarlas.

Para que las mejoras tengan continuidad y prevalezcan en la escuela, es importante considerar aspectos organizativos, ya que:

el posible éxito o fracaso de las innovaciones depende sobre todo de variables organizativas tales como: planificación, toma de decisiones, resolución de conflictos, seguimiento de los acuerdos, metodología del trabajo en grupo, colaboración, utilización racional del espacio y tiempo, liderazgo, participación, formas de agrupar a los alumnos, etc. Todas estas variables tienen que ver con decisiones tomadas colaborativamente. (Antúnez, 2006, p. 16)

Por ello es menester contar con la implicación en primera persona y compromiso diario de los docentes que trabajan en las escuelas (Hairon & Goh, 2015). Esto no quiere decir que las condiciones organizativas y materiales, los apoyos institucionales y la disposición de recursos suficientes no sean importantes. Por el contrario, lo son y mucho, pero no son estos elementos los que impulsan el mejoramiento escolar (Blanco, 2005).

En efecto, algunos aspectos que permiten generar un proceso de mejora continua y creciente de las instituciones educativas, en función de las condiciones para que se desarrollen prácticas de enseñanza del profesorado más efectivas y aprendizajes más significativos del alumnado son: procesos de negociación y establecimiento de

compromisos mutuos; la conformación de equipos de trabajo; seguimiento y evaluación de las metas y acciones propuestas; y, el liderazgo para cumplir con lo que se estipula en el PEI.

El campo de acción de los directivos como líderes está en la creación de las condiciones que faciliten la implicación del profesorado que, al fin y al cabo, son los que acogen y sostienen los cambios educativos. Por ello, darles la confianza a los docentes líderes permite que estos desplieguen el deseo de enseñar con libertad y sentido a su quehacer. Elementos que la normativa puede favorecer o limitar, pero no generar.

Quienes ejercen el liderazgo dentro de la organización escolar, deben centrarse en analizar e interpretar la dinámica de múltiples conexiones y relaciones entre los miembros de la organización y cómo estas dinámicas amplifican o restringen su influencia.

Los campos de influencia de los líderes son desordenados y no lineales, lo que refleja las cualidades dinámicas, complejas interconectadas y colegiadas de la vida escolar. Duignan (2014) establece que las personas quienes ejercen el liderazgo, utilizan el propósito, la visión y los valores morales como fuerzas inspiradoras y amplificadoras para lograr una acción profesional colectiva hacia el mejora de los resultados.

### **2.3.3 Relación entre directivos y docentes líderes en la escuela**

Dentro de la escuela, se producen variadas y frecuentes interacciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, la idea de liderazgo educativo ofrece una perspectiva diferente sobre las relaciones interpersonales como las profesionales (Riveros –Barrera, 2012).

La interacción es la acción compuesta de dos o más elementos, de tal manera que su actuación no es la suma de sus partes, sino una operación diferente producto de esta acción. Por ello, puede ser considerada como factor, origen y razón de muchos cambios en los sujetos que se encuentran inmersos en determinados contextos. Ahora bien, cuando éstos

interactúan en sucesivas ocasiones en el tiempo y cada interacción afecta en las siguientes, se llama relación (Arnold-Cathalifaud, 2008; Spillane, 2006).

El liderazgo debe ser visto como una relación, es decir, que uno no existe sin el otro y sus respectivas influencias (Hairon & Goh, 2015; Spillane, 2006). Es por ello, que en el momento que un directivo distribuye las responsabilidades de liderazgo a un docente líder, el primero realiza una construcción de ideas y percepciones en cuanto a quién podría asumir una tarea o meta ante una situación determinada. Y dado, que es una relación, el segundo también hace una valoración en cuanto a esa acción.

Bajo la perspectiva distribuida, la situación escolar define la práctica del liderazgo en interacción con los seguidores. Es decir, los líderes trabajan con diferentes aspectos de su contexto que no solamente interactúan con los seguidores, sino también con las rutinas y herramientas de su contexto escolar (Spillane, 2006).

Las rutinas son parte de la vida diaria y envuelven a dos o más actores en situaciones repetitivas (Feldman y Pentland, 2003), y por ello son reconocidas por las personas quienes integran la escuela. Por ejemplo, los consejos de profesores se presentan el equipo directivo y el profesorado, en un día de la semana todas las semanas durante el año escolar, cuya función es ser un espacio de información, retroalimentación y aprendizaje sobre aspectos académicos, formación y toma de decisiones, según sea el caso. La rutina consta con un horario y lugar específico, comprometiendo a todas las partes que participan.

Las herramientas son la externalización de las representaciones de ideas que son usadas por las personas en su práctica (Spillane, 2006), tales como los instrumentos de evaluación, los libros de clases, los datos de la asistencia del alumnado, las planificaciones de clases, etc.

En consideración, las rutinas y las herramientas contribuyen en la definición de las prácticas de liderazgo, ya que ellas también pueden ser redefinidas por la práctica. Es decir,

“herramientas y rutinas están hechas y rehechas en y a través de la práctica del liderazgo” (Spillane, 2006, p. 30).

Ahora bien, una “buena dirección” depende de la personalidad única y especial de cada organización influenciada por múltiples factores como las características del entorno, la forma en que como se relacionan los actores de la comunidad y la historia institucional. Por ello, el estilo de liderazgo ejercido por los equipos directivos será determinante para cumplir los objetivos del PEI (Uribe, 2007).

En el proceso de distribución de liderazgo, existen diferentes formas de relación entre los miembros que desempeñan algún rol dentro de la escuela, el cual demarcan de manera explícita e implícita las atribuciones que les dan sus cargos formales, dando sentido a la convivencia dentro de la organización.

Gronn (2002) identifica la interdependencia y la coordinación como formas de relación. El primero, se refiere a la dependencia recíproca entre dos o más miembros de la organización, a través de la superposición o de la complementariedad de las responsabilidades. La superposición de una conducta relacionada con el rol se produce debido a las necesidades mutuas de información y apoyo, reduciendo la probabilidad de errores en la toma de decisiones.

La complementariedad permite capitalizar las fortalezas de los individuos y puede ser material o emocional. En este caso, cada persona realiza un trabajo especializado en un enfoque concertado para el cumplimiento de la tarea, en donde experimentan emociones comunes. Estas relaciones de trabajo cimientan la confianza que conduce a un clima emocional no amenazador y al apoyo de los compañeros (Gronn, 2002).

La coordinación representa la gestión de dependencias entre actividades, abarcando diseño, elaboración, asignación, supervisión y monitoreo del desempeño de los elementos técnicos de una organización, tales como: personal, recursos, materiales, trayectorias, tareas y resultados necesarios para completar las actividades (Gronn, 2002).

Por lo tanto, las características de las relaciones son diferentes por las distintas metas y funciones, y por la reciprocidad y complementariedad que tienen las interacciones entre los sujetos, puesto que un componente influye en los demás y cada uno de ellos en el primero (Arnold-Cathalifaud, 2008; Hargreaves & Fink, 2009). Esta influencia recíproca se le conoce como sinergia.

La sinergia se entiende como un fenómeno que surge de las interacciones entre las partes o componentes de un sistema (Arnold- Cathalifaud, 2008), visto que la totalidad del fenómeno no es igual a sus partes, sino algo diferente y superior (Antúnez, 2006). Como se explica en la tabla 11, existen dos tipos de sinergia: la formal y la informal. Las sinergias formales se basan en la incumbencia del rol, y existen cuatro tipos: jerarquía cruzada, administración fiduciaria, paridad de relaciones y separación de poderes. Las sinergias informales, son aquéllas que se cimientan en las relaciones personales, por ejemplo, la amistad (Gronn, 2002).

Tabla 11  
*Sinergias del liderazgo*

Sinergias		
Formales	Jerarquía cruzada	Implica la negociación de límites de roles, ya sea difuminándolos o expandiéndolos. Este tipo de sinergia, permite la especialización complementaria, en donde cada miembro actúa como lo prefiera dentro de un marco de actividades acordado conjuntamente en función de los valores compartidos, temperamentos, espacio psicológico y experiencia previa de colaboración.
	Administración fiduciaria	Es una supervisión del poder ejecutivo para verificar la influencia corrupta del poder, en donde se espera que los directivos sean proactivos en la gestión de la organización. Se basa en la interacción de percepciones y expectativas dentro del conjunto de roles que se presentan en las organizaciones, en donde se establece que el éxito de las relaciones de trabajo dependen si se cumple o no con las tareas que se esperan de un rol.
	Paridad de relaciones	Prescinde de las jerarquías y se vincula con el rechazo de los roles fijos en un sistema de autoridad horizontal, en donde se adoptan estructuras mínimas para fomentar la participación de todos los miembros de la organización, a través de la rotación de los cargos y la solidaridad del trabajo en red.
	Separación de poderes	Se presenta cuando la autoridad está segmentada. La segmentación crea un dominio pluralista de agentes múltiples que persiguen objetivos diferentes en relaciones fluidas
Informales	Amistad	No son relaciones contractuales y no conllevan una autoridad conjunta ni desunida. Las amistades aprovechan las ventajas de la atracción mutua y los atributos personales compatibles, en la carrera y el trabajo comunes, y son absorbidos por las relaciones de rol de los miembros de la organización.

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de Gronn (2002).

Hargreaves & Fink (2009) estipulan que la mejora sostenible surge en la interacción de los elementos en sistemas complejos y holísticos en los que se articulan la óptica de organizaciones como sistemas vivos, las redes y las comunidades de práctica. Los sistemas vivos, naturales y humanos, poseen dos cualidades. En primer lugar, el aprendizaje y crecimiento fomentan la creatividad y la innovación, por ello la aparición de un orden nuevo de las cosas, surge con la creación significativa, ya sea espontáneamente o por diseño.

En segundo término, los sistemas vivos son redes autoorganizativas de comunicación. Es decir, en las organizaciones se establecen varias redes de comunidades interconectadas, y cada red tiene una composición esquelética esencial de reglas y regulaciones que enmarcan las relaciones entre las personas, las tareas y las formas de distribución del poder.

Además, se utilizan estructuras, formas y funciones diseñadas por los miembros con el fin de proporcionar estabilidad, orden y dirección en las organizaciones. Estos elementos guían las prácticas diarias que se producen dentro de un grupo, por eso se les llaman: comunidades de prácticas (Hargreaves & Fink, 2009).

En una red, la responsabilidad de tomar decisiones y desarrollar iniciativas debería ser distribuida para que el liderazgo fluya hacia quien sea capaz de lidiar con una situación determinada. Por ello, no se requieren líderes heroicos o jerárquicos (DeFlaminis *et al.* 2016; Singh *et al.*, 2012; Spillane, 2005; 2006) sino personas que puedan ayudar a diseñar una cultura en la que el liderazgo se distribuye.

Las redes proporcionan estructuras de apoyo para las escuelas y facilita el intercambio de buenos procesos y tienen el potencial de superar los sistemas jerárquicos tradicionales a través del liderazgo lateral (Chapman, 2017). Por lo tanto, se esperan que aumenten la interacción y el aprendizaje profesional en las escuelas a través de la transferencia del conocimiento existente que puede ayudar a los estudiantes a aprender mejor. Sin embargo, la red no siempre es naturalmente buena, ya que si su propósito no está



claro, la participación puede diluirse rápidamente y la distribución no siempre puede traducirse en acción (Hargreaves & Fink, 2009).

En el ejercicio del liderazgo docente es posible identificar fuentes y métodos de influencia. Las primeras, se pueden agrupar en dos categorías: capital humano y capital social. El capital humano hace alusión a la experticia del docente líder. Para un profesional de la educación incluye el talento individual, las destrezas, el conocimiento, la empatía, la confianza, entre otras cualidades que residen en la persona (Anderson, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Chapman, 2017; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris *et al.*, 2017)

El capital social abarca a los individuos y se expresa en las relaciones profesionales que pueda generar éste con sus pares, brindando acceso a los recursos y apoyo para el cambio. No obstante, existe un tercer capital que interviene de forma interdependiente, y que surge tanto del individuo como entre las personas, y es el capital decisorio. Éste se refiere a la capacidad de tomar decisiones adecuadas, de forma individual y colectiva, en situaciones complejas. Los tres tipos de capital forjan el capital profesional (Anderson, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Chapman, 2017; Hargreaves y Fullan, 2014; Harris *et al.*, 2017).

Los métodos de influencia se basan en el desarrollo de relaciones de confianza y la colaboración a través de tres tipos de apoyo: funcional, en la formación y psicosocial. El apoyo funcional hace referencia a la orientación y asistencia administrativa de los docentes líderes y el intercambio de materiales pedagógicos.

El apoyo directivo en la formación se vincula con el rol de las personas quienes ejercen liderazgo en el acompañamiento y facilitación de prácticas pedagógicas o en la formación profesional con otros. Finalmente, el apoyo psicosocial se manifiesta cuando se puede brindar soporte alentando a sus pares y promoviendo actitudes profesionales positivas como la apertura a la retroalimentación y la formación permanente (Harris *et al.*, 2017).

Cabe destacar que siempre han habido relaciones conceptuales cercanas entre poder, influencia, autoridad y liderazgo, por lo que puede existir la posibilidad que la influencia de docentes líderes supere la autoridad de los directivos (Gronn, 2002;2009), debido a que el liderazgo docente, al igual que el liderazgo distribuido, cuestiona la naturaleza del ejercicio de este, la comunidad en que ocurre y las relaciones de poder, autoridad e influencia (Harris *et al.*, 2017).

Las relaciones que se dan entre los sujetos que integran un establecimiento educacional, generalmente, están marcadas por una fuerte jerarquía basadas en la influencia que otorga el cargo de la escuela como organización (Labraña, 2012). Sin embargo, se pueden ejercer estrategias micropolíticas a partir de la capacidad de alianza o concertada de las personas con otras para conseguir un objetivo (Gronn, 2002; 2009; Harris *et al.*, 2017).

En este sentido, la estructura de poder se refleja en el comportamiento de los líderes formales (Bouwman *et al.*, 2017), puesto que, por un lado, crean oportunidades para el liderazgo distribuido al capacitar y empoderar a los maestros (Harris *et al.*, 2017; Tian *et al.*, 2016); y por el otro, ponen límites al empoderamiento de éstos (Hairon & Goh, 2015). Al mismo tiempo, los docentes muestran disposición para asumir más responsabilidades (Berg *et al.*, 2014).

Esto significa que existe un “empoderamiento limitado” en donde a los docentes se les otorga un cierto espacio para ejercer poder pero limitados por los líderes formales, dado que son quienes establecen las condiciones de cuáles responsabilidades se distribuyen y a quiénes (Hairon & Goh, 2015). Por lo tanto, el poder en las escuelas sigue siendo una característica de los líderes formales y que el liderazgo distribuido es una forma de influencia autorizada por ellos.

Sin embargo, distribuir el liderazgo requiere necesariamente dejar el poder de la toma de decisiones en las manos de otros, por lo que el empoderamiento es considerado como un requisito previo para el ejercicio de éste, donde incluyen a las personas en roles

informales, permitiendo su participación en múltiples niveles (Harris, 2009; Hairon & Goh, 2015).

En cuanto al cumplimiento de los objetivos planteados en el PEI, es necesario generar relaciones instrumentales coordinadas y considerar a las personas que puedan llevarlas a cabo. Esto significa que las organizaciones dependen de aspectos no sociales, puesto que incorporan a miembros de acuerdo a reglas de selección que dirigen sus decisiones.

Los elementos que constituyen los sistemas de conciencia como los rendimientos de la percepción podrían afectar el logro de las metas. De hecho, “la interfase entre la comunicación de decisiones y la conciencia de los individuos requiere de sus capacidades de percepción” (Arnold- Cathalifaud, 2008, p. 99).

La percepción es subjetiva y entrega elementos externos y se construyen elementos internos. Según esta construcción, las personas interpretan los fenómenos que están enfrentando, y de acuerdo a ello, actúan. Es decir, las percepciones dan ciertos lineamientos para tener actitudes en relación con los objetos y/o sujetos, es el “marco referencial individual, el cual consiste en su modelo mental de cómo funciona el mundo” (Del Prado, 2007, p. 74).

A partir de esta premisa, las personas quienes ejercen liderazgo deberían tener conciencia de la construcción de percepciones que ha realizado a nivel subjetivo de las otras personas en una situación determinada, ya que da indicios de cómo va a actuar con ellas. A su vez, si se trata de sujetos, éstos también construyen sus propias percepciones y proceden en función a ellas. De hecho,

A los efectos de considerar las diferencias de percepción individuales, los líderes deben reconocer la distinción entre sus modelos mentales y los del resto de las personas de la organización. (...) Implica el manejo de múltiples realidades que surgen de los temores, las motivaciones y las esperanzas (es decir, marcos de referencia) de muchos individuos. (Del Prado, 2007, p. 74)

Merleau-Ponty (2000) indica que “la evidencia de la percepción no es el pensamiento adecuado o la evidencia apodíctica. El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo; estoy abierto al mundo, comunico indudablemente con él, pero no lo poseo; es inagotable” (p.16). Por lo tanto, el sujeto que percibe no está aislado del mundo y lo percibe “*estando en el mundo*, desde una perspectiva singular y particular” (Carrillo, 2015, p. 17). Es decir, el mundo es lo que se percibe, se vive y se comunica.

Y lo mismo pasa con el concepto de la verdad, visto que “buscar la esencia de la percepción es declarar que la percepción no se presume verdadera, sino definida para nosotros como acceso a la verdad” (Merleau-Ponty, 2000, p. 16). Entonces, la percepción da sentido. Efectivamente, la vida del sujeto atraviesa las diferentes formas que puede tener el mundo cotidiano y la actitud es la posición que asume, ya que ayuda a orientar y dar sentido a los fenómenos que lo rodean, es decir, es la disposición o el vehículo que permite abrir puertas a otras situaciones (Carrillo, 2015).

El fenómeno es aquélla situación que se manifiestan delante de la conciencia del sujeto. Y para comprenderlo, es importante entender que la esencia de éste, de cómo se presenta, no es en realidad cómo es él. Por ello, “se busca eliminar y evitar toda construcción que anteceda al hecho de la percepción o del encuentro entre el fenómeno y la conciencia. (...) Es necesario despojarse de lo adquirido por teorías o creencias religiosas o por la cultura misma” (Carrillo, 2015, p. 30).

El sujeto tiene conciencia del fenómeno porque lo tiene al frente e intuitivamente lo experimenta a través de los sentidos, dado que “en los diversos modos de la percepción sensible están las cosas corpóreas, en una distribución espacial (está) ‘ahí adelante’ en sentido literal o figurado, y (fija su) atención en ellas, (ocupándose) en considerarlas, pensarlas, sentirlas, quererlas o no” (Carrillo, 2015, p. 32).

También están los seres animados, por ejemplo, los hombres, no sólo fenómenos, y que cuando se encuentran frente a al sujeto, éste los mira, los ve, los oye acercarse, estrecha

su mano al hablar con ellos, comprende lo que representan y piensan, qué sentimientos se mueven en ellos, qué desean o quieren (Carrillo, 2015).

Por lo tanto, la percepción es el medio para acercarse a la realidad y el contacto previo con el mundo, el retorno a lo sensible y al sentido. Es la forma de llegar al mundo y a las personas, entrelazado con el concepto de identidad personal, ya que se entiende que la percepción es ese contacto íntimo con el mundo y generadora de sentido, pero esta es primitiva y abarca todo aspecto de la vida del sujeto y se transfiere al modo de ser y del actuar del día a día (Carrillo, 2015; Merleau- Ponty, 2000).

La dirección debe saber elegir a sus docentes con habilidades para asumir responsabilidades de liderazgo, porque las percepciones tienen que ver con las emociones y sentimientos, elementos que influyen en las relaciones y formas de actuar en el contexto escolar. Asimismo, las percepciones dan lineamientos y sentido a las acciones de las personas que participan en la interacción, manifestándose a través de la actitud en el desarrollo de las actividades cotidianas (Castillo, 2015) que se producen dentro de la escuela.

En efecto, los directivos deben estar dispuestos a conocer y considerar las valoraciones que tienen los docentes líderes, y viceversa, en cuanto a las situaciones que se ven envueltos, aunque no coincidan, puesto que el logro de las metas escolares puede ser afectado por los rendimientos de la percepción (Del Prado, 2007).

## 2.4 Ideas clave del fundamento teórico

En las escuelas, tradicionalmente es el directivo quien tiene la mayor influencia dentro de la organización, pues se deriva de la autoridad del cargo formal. No obstante, la inclusión de los docentes líderes en la toma de decisiones, supone cambios en las relaciones de poder. Por lo tanto, el liderazgo distribuido enfatiza:

ser una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica. (Maureira *et al.*, 2014, p. 143)

Existen principios y algunas orientaciones sobre las normas, estrategias y enfoques que parecen funcionar con mayor eficacia, pero no se deben considerar como una prescripción estandarizada. Algunos de estas ideas claves que se proponen a partir de la revisión bibliográfica son:

1. *La organización como un sistema vivo*: Se requiere una concepción diferente de la organización, una que se aleje de lo burocrático a lo colaborativo. Los sistemas sociales son conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema, directa o indirectamente, unido de modo más o menos estable, cuyo comportamiento global persigue algún tipo de objetivo. Estos procesos sistémicos internos, deben necesariamente ser complementadas con una concepción de sistemas abiertos, en donde se establece un flujo de relaciones con el ambiente (Antúnez, 2006, 2012; Arnold- Cathalifaud, 2008; Hopkins, 2019; Luhmann, 2006; Maturana y Varela, 2006).

Desde una perspectiva distribuida, las interacciones son una parte crítica de la práctica del liderazgo. Se considera que la forma en cómo interactúan las personas que ejercen influencia es más importante que la naturaleza de sus roles, responsabilidades o funciones de liderazgo (Harris, 2011).

Esto significará el desarrollo de capacidades y una serie de prácticas que se ajustan al nuevo rol del directivo. Por lo tanto, las actividades de aprendizaje dan forma a las relaciones entre líderes y seguidores, y viceversa (Bouwman *et al.*, 2017).

2. *El liderazgo distribuido es un co-efecto de la mejora escolar:* Ante los constantes cambios y procesos de mejora que surgen en la escuela, es necesario construir una base de personas con la capacidad y la especialización que ayuden con los desafíos que significan (Elmore, 2010). Con el modelo tradicional de liderazgo formal y de una sola persona deja gran parte sin explotar los talentos sustanciales de los docentes y el resto de los miembros de la comunidad educativa (DeFlaminis, 2010). Por ello, es menester la distribución más amplia del liderazgo, porque son las personas, no la estrategia, las que están disponibles para hacerlo posible (Hargreaves & Fink, 2009).
3. *Cambio de rol de los directivos escolares:* Los directivos son los que otorgan mayores responsabilidades a los docentes líderes, empoderando a los miembros de la escuela (Hairon & Goh, 2015). Por ello, se sugiere que los directivos deban reflexionar sobre el poder y la autoridad como elementos dinámicos (Bouwman *et al.*, 2017), dado que hay un cambio inevitable de liderazgo como atributo personal y posición formal a un liderazgo como interacción entre los seguidores y su situación. Con ello, los directivos necesitarán construir un alto grado de confianza recíproca para negociar con éxito las fallas de la práctica de liderazgo formal e informal (Ahumada *et al.*, 2017; Leithwood *et al.*, 2006; Maureira *et al.*, 2014; 2016; Riveros-Barrera, 2012).

La redefinición de las funciones de los directivos asume una importancia particular en este contexto, ya que se impulsa la autonomía de los establecimientos escolares, nuevas estrategias de gestión y la superación de la dirección individualista a través de la distribución de las atribuciones que faciliten la gestión educacional, y por tanto, debe proveer las condiciones necesarias para su adecuado ejercicio, así como

también la promoción del trabajo colaborativo y en red entre las escuelas (Ahumada *et al.*, 2019; Ahumada *et al.*, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Murillo, 2009; Hopkins, 2019; Woycikowska *et al.*, 2008).

4. *Del liderazgo individualista al co-liderazgo*: La teoría del liderazgo distribuido refuerza que existen múltiples fuentes de influencia dentro de cualquier organización y ha centrado la atención empírica en el aspecto *leader plus* del trabajo de liderazgo (Spillane, 2006). En efecto, se caracteriza como una forma de liderazgo colectivo, en el que los maestros desarrollan experiencia trabajando en colaboración (Gronn, 2009). La definición del liderazgo se entiende como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas (Leithwood *et al.*, 2006) y supone una función más amplia que la labor ejercida por el director de la escuela puesto que participa con otras personas de la institución (Gronn, 2002).

El liderazgo lo practican personas potenciales de poseer y ejercer poder, pero no todos aquéllos que lo tengan son líderes (Burns, 2010). Es decir, quienes están ocupando un cargo directivo y que implementan acciones de acuerdo a sus atribuciones formales, pueden tener o no influencia en lo que hace el profesorado y la calidad de los aprendizajes del alumnado (Anderson, 2010; Spillane, 2006).

5. *Liderazgo distribuido como práctica*: El liderazgo no es simplemente algo que se hace *para* los seguidores, sino que estos en interacción con otros líderes y la situación, contribuyen a definir la práctica por tres razones: a) las prácticas de liderazgo involucran a múltiples líderes, tengan o no alguna posición en la jerarquía escolar otorgada por cargos formales; b) la práctica de liderazgo no es algo hecho *para* los seguidores, sino que éstos son uno de los tres elementos que la constituye; y, c) la situación de ambos define la práctica del liderazgo y es definido a través de la práctica del liderazgo. No son las acciones individuales, sino las interacciones entre ellos el punto clave del concepto (Spillane, 2005; 2006).



6. *El rol directivo es crucial para el desarrollo profesional docente:* El desarrollo de capacidades profesionales de los docentes, constituye una de las principales tareas de los directivos (Anderson, 2010). La implicación del directivo es decisiva en la práctica del liderazgo en una escuela, dado que son un componente crítico en la promoción del liderazgo en toda la escuela, ya que organizan las condiciones estructurales y culturales en las cuales el liderazgo distribuido es más o menos probable (Bouwman *et al.*, 2017; DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Hairon & Goh, 2015; Harris, 2011; Tian *et al.*, 2016).

En efecto, los directivos promueven el surgimiento de liderazgos en el interior de la comunidad escolar, específicamente a docentes líderes, mediante la reestructuración y definición de nuevos roles, gestionado en un clima de confianza y de trabajo colaborativo, cuyo fin sea aumentar la calidad de los aprendizajes del alumnado, debido que son los principales responsables en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, el profesorado enseñe bien y el alumnado aprenda bien (Bolívar, 2006, 2010; Bolívar y Murillo, 2017; CEDLE, 2016; CEPPE, 2009; Elmore, 2010; Hallinger y Heck, 2014; Pont, 2010; Robinson *et al.*, 2014).

7. *El liderazgo distribuido produce buenos resultados gracias a los docentes:* los resultados se pueden medir por la calidad del desarrollo profesional del profesorado, en la identificación de docentes con el potencial de asumir responsabilidades de liderazgo y por la capacidad para generar comunidad en la escuela (Ahumada *et al.*, 2017; DeFlaminis, 2010). Los docentes líderes con habilidades para asumir responsabilidades, son aquellos quienes pertenecen a una red de confianza de la dirección, considerados líderes entre sus pares por tener influencia sobre ellos, sin tener un cargo formal de poder, y ayudan al directivo a relacionarse con el resto de la comunidad en función de una meta hacia el mejoramiento de los aprendizajes del alumnado (Harris *et al.*, 2017).

8. *Delegar es diferente a distribuir*: el liderazgo distribuido es una función de la organización, orientada a distribuir influencia hacia propósitos académicos compartidos, y se fundamenta en estimular la interacción social para traspasar poder a otros. Delegar se asocia a la asignación de labores y distribución burocrática de tareas de la administración escolar. Distribuir, en cambio, se refiere a la integración de atribuciones y acciones de distintas personas en función a la mejora que afecten al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Harris, 2011; Maureira *et al.* 2014) en una interacción simétrica (Riveros-Barrera, 2012), basada en la confianza, reciprocidad, solidaridad y trabajo en equipo (Ahumada *et al.*, 2017). MacBeath (2005; 2011a) identifica los siguientes patrones de distribución: formal, pragmático, estratégico, incremental, oportuna y cultural.
  
9. *El logro de las metas puede ser afectado por los rendimientos de la percepción*: la percepción da sentido a las acciones de las personas y es el medio para acercarse a la realidad. Es la forma de llegar al mundo y se manifiesta a través de la actitud en el desarrollo de las actividades cotidianas (Carrillo, 2015). Los directivos escolares deben estar dispuestos a conocer y considerar las percepciones de las situaciones escolares de los docentes líderes, aunque no concuerden con ellas, si desea cumplir un objetivo (Del Prado, 2007).



## PARTE III: ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico se caracteriza por tener seis apartados. El primero comienza con la contextualización detallada de la organización administrativa del sistema educativo, su estructura y los antecedentes que orientan el marco normativo que lo sostiene. Luego, se hace una descripción de la comuna de Colina, municipio en donde se realiza la investigación.

El segundo apartado hace alusión al diseño basado en el enfoque cualitativo y al Estudio de caso como método de investigación. En el tercero, se describe el universo y la muestra definida, dando a conocer a los participantes del estudio: directivos y docentes líderes.

En la cuarta sección se procede a la definición de las técnicas de obtención de información que se utilizaron: entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, y el análisis documental. En la quinta parte se detallan los pasos del procedimiento que se utilizó para el análisis de datos en base a la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2006) a través del software NVivo 12. Finalmente, se da a conocer en el sexto apartado, los procesos que se aplicaron para dar validez y fiabilidad al estudio.

### **3.1 Contextualización**

#### **3.1.1 Organización administrativa**

La contextualización que se presenta a continuación ayuda a comprender la identidad y la singularidad en la que se desarrolla la cultura organizacional de las escuelas municipales del país en general (Maureira y Garay, 2019), puesto que los antecedentes legales, las estructuras y los roles de los órganos que participan en el sistema educativo afectan de una u otra manera en el ejercicio del liderazgo y su distribución tanto para directivos como para docentes líderes.

La organización administrativa del sistema educacional chileno se caracteriza por tener una administración descentralizada, cuyo órgano que organiza, planifica las políticas educacionales, los planes y programas, otorga recursos, apoya a las escuelas y las evalúa es el MINEDUC.

El siguiente escalón en la jerarquía de la organización administrativa se encuentran las Secretarías Regionales Ministeriales, las cuales planifican y supervisan a nivel regional del país. Asimismo, se encuentran los Departamentos Provinciales de Educación y diferentes órganos autónomos, tales como:

- La Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), creada en 1964 a través de la Ley N° 15.720 para coordinar diferentes medidas de asistencia social y económica (JUNAEB, 2017).
- La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), creada en 1970 a través de la Ley N° 17.301 para crear, planificar, promover y supervisar el funcionamiento de los jardines infantiles (JUNJI, 2017).
- La Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM), creada en 1929 a través del Decreto Ley N° 5.200 para rescatar, conservar, investigar y difundir el patrimonio nacional. (DIBAM, 2017).

- La Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) (ex CONICYT) creada el 2020 y es el servicio encargado de administrar y ejecutar los programas e instrumentos destinados a promover, fomentar y desarrollar la investigación en todas las áreas del conocimiento, el desarrollo tecnológico y la innovación de base científico-tecnológica, de acuerdo a las políticas definidas por el Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (ANID, 2020).
- El Consejo Nacional de Educación (CNED), creada en 2012 y se relaciona con el Presidente de la República a través del MINEDUC y su misión es cautelar y promover la calidad de la educación parvularia, básica, media y terciaria en el marco de la evaluación de diversas propuestas educacionales de organismos públicos e instituciones de educación y la entrega oportuna de información a la comunidad en general (CNED, 2018).

Asimismo, desde el 2011 a través de la Ley N° 20.529 se crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), el cual tiene como objetivo diseñar, orientar y asegurar educación de calidad para todo el estudiantado de Chile. Para ello, se crearon dos instituciones: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

La Agencia de Calidad tiene como fin evaluar los logros de aprendizaje, los indicadores de desarrollo personal y social y el desempeño de las escuelas, para orientarlas en su quehacer institucional y pedagógico e informar a la comunidad escolar estos procesos. La Superintendencia tiene la tarea de fiscalizar el uso de los recursos y el cumplimiento de la normativa educacional, atender denuncias y reclamos, y establecer sanciones, de manera que las escuelas cumplan con las necesidades mínimas que los estudiantes requieren (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Con la Ley N° 21.040 del 2017, la cual establece una Nueva Educación Pública, durante el 2018 se crea la Dirección de Educación Pública (DEP), perteneciendo al nivel central del MINEDUC, cuyo rol es coordinar a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (Cámara de Diputados, 2016). Sus funciones son:

- Promover el trabajo colaborativo y en red de los SLEP.
- Proponer al MINEDUC las políticas, planes y programas relativos a la educación pública provista a través del sistema a su cargo.
- Elaborar y proponer al Ministro/a de Educación los Convenios de Gestión Educacional que serán suscritos con cada Director/a Ejecutivo/a de un SLEP, realizando además su seguimiento, evaluación y revisión.
- Orientar a los SLE en el desarrollo de la oferta de educación pública a lo largo del territorio nacional.
- Prestar asistencia técnica a la gestión administrativa de los SLEP cuando ello sea necesario.
- Sistematizar y procesar la información del sistema proveniente, entre otras, de los SLEP.
- Requerir información a la Agencia y a la Superintendencia, y coordinarse con ellas.
- Rendir cuenta pública sobre el estado y proyecciones del Sistema de Educación Pública.
- Asignar recursos a los SLEP, de acuerdo a la Ley de Presupuestos del Sector Público. (Cámara de Diputados, 2016, p. 1)

A nivel medio, las escuelas y liceos públicos están a cargo de la jurisdicción comunal de los Municipios directamente a través del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o indirectamente de entidades autónomas de derecho privado sin fines de lucro llamadas Corporaciones Municipales de Desarrollo Social (CMDS) presididas por el alcalde o alcaldesa, y son responsables del funcionamiento de las escuelas bajo la figura de sostenedor.

Sin embargo, dado que durante el 2018 comienza a regir el Nuevo Sistema de Educación Pública, se crean los SLEP cuya función es “asegurar la calidad, equidad, cobertura y mejora permanente de la educación que se imparte en los establecimientos de educación pública” (Cámara de Diputados, 2016, p. 2).

Además, cumplen con el rol de sostenedores y la Ley General de Educación N° 20.370 (LGE), en su Art. 46, los define como “las personas jurídicas de derecho público tales como municipalidades y otras identidades creadas por la ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional” (Ley N° 20.370 de 2009).

Ahora bien, la diferencia entre el DAEM y Corporación Municipal y los SLEP, es que es el MINEDUC a quien le corresponde velar por la totalidad del sistema y no las municipalidades. Asimismo, cabe destacar que Chile tiene un sistema de administración mixto, el cual cuenta con escuelas financiadas por el Estado a través de las municipalidades, escuelas particulares subvencionadas y las particulares pagadas. Estos dos últimos, no dependen del municipio, sino que responden ante el MINEDUC, y la figura de sostenedor lo cumplen directamente los dueños de las escuelas.

A nivel micro, el sistema de gobierno interno de una escuela está presidido por el Director y su Equipo Directivo (Jefe de Unidad Técnico Pedagógico e Inspector General), en la coordinación con el Consejo de Profesores, el Centro de Padres, el Centro de Alumnos y el Consejo Escolar (compuesto por un representante de cada uno de los estamentos nombrados).

Con el Nuevo Sistema de Educación Pública, se crean los Consejos Locales de Educación, en los cuales participan las personas quienes ejercen la docencia y la asistencia de educación, estudiantes, padres, madres, apoderados y apoderadas e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, municipalidad y gobierno regional. A continuación, en la tabla 12, se muestra la organización administrativa del sistema educativo chileno y los respectivos organismos que participan:

Tabla 12  
*Organización administrativa del sistema educativo chileno*

Descentralización Administrativa			
Jurisdicción Ministerial	Ministerio de Educación (MINEDUC)	Organismos autónomos que colaboran	
	Secretarías Regionales ministeriales	Agencia de calidad de la educación	
	Departamentos provinciales	Superintendencia de la Educación	
	Consejos provinciales de Educación Dirección de Educación Pública*	CNED JUNAEB JUNJI	ANID (ex CONICYT) DIBAM
Jurisdicción comunal	Sostenedores públicos	Sostenedores privados	
	Corporaciones municipales	Dueños del colegio	
	Departamentos de Administración de Educación Municipal (DAEM)	Corporaciones de Administración Delegada de empresas.	
	Servicio Local de Educación Pública*		



---

Jurisdicción escolar	Comité Directivo Local*
	Centros educativos públicos y privados
	Equipo directivo
	Consejo de profesores
	Centro de padres
	Centro de alumnos
	Consejo escolar
<hr/>	
Consejo Local de Educación*	

---

*Nota:* Elaboración propia. (\*) A partir de marzo de 2018.

### 3.1.2 Estructura del sistema educativo en Chile

El sistema nacional chileno de enseñanza es de carácter obligatorio desde los 5 años hasta los 17 años de edad y se estructura en cuatro niveles continuos: Educación Parvularia o también llamada Pre-escolar, Educación General Básica o primaria, Educación Media o secundaria y Educación Superior (Ley N° 20370, 2009).

La educación parvularia o pre-escolar (EP) atiende integralmente a niños y niñas desde su nacimiento hasta el ingreso a la enseñanza básica. Está dividida en tres niveles: a) sala cuna cubre la niñez desde 0 a 2 años; b) medio, que se subdivide en medio menor y medio mayor, que corresponden a las edades de 2-3 y 3-4 respectivamente; y c) transición, dividido en primer nivel (o pre-kínder) y segundo nivel (o kínder), de 4-5 y 5-6 años respectivamente (Education, 2010).

La Constitución consagra la obligatoriedad del Estado promover la educación parvularia, por ello debe financiar un sistema gratuito a partir del nivel medio menor. Asimismo, establece que el segundo nivel de transición, también llamado kínder, es obligatorio y es requisito para el ingreso a la educación básica (Ley N° 20.710, 2013).

La educación general básica (EGB) o primaria es obligatoria y tiene una duración de ocho años y está dividida en dos ciclos. El primero corresponde a los primeros cuatro grados, divididos a su vez, en dos subciclos (1°-2° y 3°-4°); el segundo ciclo, de cuatro grados, también está dividido en dos subciclos (5°-6° y 7°-8°)

La educación media o secundaria es obligatoria y tiene una duración de cuatro años y ofrece la formación general común y formaciones diferenciales. Estas son la humanista-científica (HC), técnico-profesional (TP) y artística. El primer ciclo de la educación media corresponde al primer y segundo año, es común en las tres modalidades y está destinado a la formación general; en el segundo ciclo (tercer y cuarto año) mientras la modalidad HC está destinada principalmente a la formación general, en las modalidades TP y artística se dedica un tiempo preponderante a la formación diferenciada correspondiente. Dicha enseñanza habilita al alumno a continuar su proceso formal a través de la educación superior o incorporarse a la vida del trabajo (Art. 20, Ley N° 20.370, 2009).

La educación superior es aquella que tiene por objeto la preparación y formación del estudiante a un nivel avanzado en las ciencias, las artes, las humanidades y las tecnologías, y en el campo profesional y técnico. Asimismo, comprende diferentes niveles de programas formativos, a través de los cuales es posible obtener títulos de técnico superior, títulos profesionales, grados académicos o títulos universitarios o sus equivalentes (Art. 21, Ley N° 20.370, 2009).

El acceso a la educación superior tiene como requisito mínimo estar en posesión de la licencia de educación media y haber rendido la Prueba de Selección Universitaria. Existen tres tipos de instituciones de educación superior: las universidades, los institutos profesionales (IP) y los centros de formación técnica (CFT).

Las universidades pueden otorgar títulos profesionales y los grados académicos de licenciado, magíster y doctor. Asimismo, ofrecen programas de dos años de duración que conducen al grado de bachiller en ciencias o humanidades y ciencias sociales, que permite continuar en los estudios superiores.

Los programas de licenciatura ofrecidos por las universidades tienen entre cuatro y siete años de duración; en varias carreras profesionales, la licenciatura es requisito para la obtención del título profesional que permite el ejercicio de la profesión. En el nivel de postgrado, las universidades ofrecen programas de maestría, cuya duración mínima es de

dos años, y para los que tienen el grado de magíster, programas de doctorado que requieren entre tres y cinco años de estudio y la defensa de tesis (Education, 2010).

Los IP ofrecen programas de licenciatura en educación, especialización en educación parvularia, básica y media, cuya duración es de cuatro a cinco años. Y los CFT ofrecen carreras técnicas que conducen al título técnico con una duración de cuatro a seis semestres (dos a tres años de estudio). A continuación, se muestran los niveles de enseñanza en la tabla 13:

Tabla 13  
*Niveles de enseñanza en Chile*

Años	Niveles	Grados	Instituciones
1 a 5 años	Educación Parvularia o Pre-Básica	Sala Cuna Medio (Menor y Mayor) Transición (1 y 2)	Junta Nacional de Jardines Infantiles. Escuelas municipales Escuelas particular-subvencionadas Colegios particulares pagadas Salas cunas y jardines infantiles de empresas Entre otros.
6 a 12 años	Educación Básica o Primaria	General EGB ciclo I: 1° subciclo: 1° - 2° año básico 2° subciclo: 3° - 4° año básico  EGB ciclo II: 1° subciclo: 5° -6° año básico 2° subciclo: 7° a 8° año básico	Liceos municipales – públicas Escuelas particular-subvencionadas Colegios particulares pagados
13 a 17 años	Educación Secundaria	Media o Científica-Humanista o Técnica: 1° a 4° medio	
18 en adelante	Educación Superior	Grado:  Título profesional con licenciatura Título profesional sin licenciatura Título técnico de nivel superior  Post-grado: Magíster y doctorado	Universidades (en 5 a 7 años) Institutos profesionales (en 8 a 10 semestres) Centro de Formación técnica (4 a 5 semestres) Instituciones de Fuerzas Armadas y de Orden

*Nota:* Ley General de Educación N° 20.370 del 2009.

### **3.1.3 Antecedentes del actual sistema**

En 1980 entró en vigor la Constitución Política de la República de Chile, donde se decretó la libertad de enseñanza como derecho garantizado, que tiene como finalidad evitar que el Estado tenga incidencia en los proyectos educativos particulares por lo que es posible hacer diferentes alternativas educacionales. Con ello, incluye el “derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales (y) no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional” (Decreto Ley 3464 de 1980, Art. 19, N° 11).

Asimismo, la libertad de enseñanza da el derecho a los padres a escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos; garantiza la pluralidad en los planes de estudio; permite la libertad de cátedra del profesorado y el régimen institucional asociado a la garantía de este derecho a través de organizaciones públicas autónomas (Toro, 2015).

Por ello, se realizó el proceso de municipalización de la educación escolar en 1981, el cual consistió en el traspaso de fondos directos a las escuelas a través del decreto ley DL 3.476 conocido como la Ley de Subvenciones, donde el financiamiento de una escuela dependía de la cantidad de alumnos que asistían a sus aulas (Decreto Ley 3.476 de 1981), dando bases a un sistema ideológicamente neoliberal.

De esta manera, mientras más alumnos tenían un establecimiento y menos inasistencia presentaban, más recursos podían captar. El valor de subvención por alumno quedó establecido por ley según el tipo de educación, nivel educacional y el tipo de jornada que impartía el centro educativo.

Entre 1982 y 1990 el gasto por alumno decayó y en 1986 no se tradujo en mayores recursos para el sistema educacional y tampoco se recuperó el valor de la subvención escolar pre-crisis. Es el momento en que la educación pública, gratuita, universal y de calidad desapareció como proyecto estatal (Tokman y Marcel, 2005). El 10 de marzo de

1990, un día antes que terminara la dictadura militar, se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), cuya prioridad era la libertad de enseñanza por sobre el derecho a ser educado, fijando requisitos para la creación y reconocimiento de las escuelas privadas (Ley N° 18.962 de 1990).

En 1993 se reformuló el Sistema de Financiamiento Compartido, cuyo objetivo fue acudir al aporte financiero de las familias con el fin de mejorar la calidad de la educación, es decir, que los padres, las madres y/o apoderados de los colegios municipales de enseñanza media y en establecimientos particulares subvencionados debían pagar una cuota mensual por los estudios de sus hijos (Ley 19.247 de 1993). Esta situación permitió que las escuelas pudieran seleccionar a sus alumnos, perseguir fines de lucro y obtener ganancias o utilidades en virtud de los servicios de educación que proporcionaban a sus estudiantes.

En 1994, y por encargo del ex presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, se formó una comisión de expertos y redactaron un informe que detalló una serie de falencias del sistema educativo chileno y fue la base para la Reforma Educacional de 1996 y que proponía aumentar la cobertura en educación, aumentar los salarios de los profesionales de la educación, mejorar el Currículum Nacional, mejorar la infraestructura de los establecimientos e implementar la Jornada Escolar Completa (JEC) para elevar la calidad en la educación primaria y secundaria (Brunner, 1994).

En 1997 se promulgó la Ley de Jornada Escolar Completa Diurna, reformada el 2004 en la ley 19.532, en la que dicta que todos los establecimientos diurnos entre 3° básico y 4° medio debían tener una jornada escolar de 38 horas mínimo a la semana para la educación básica de 3° a 8° básico y de 42 horas para la educación media HC y TP (Ley N° 19.532, 1997). Finalmente, en el año 2003, se dictó la ley que extiende a doce años el número de años de educación obligatoria, asegurando la educación básica y media completamente (Ley N° 19.876, 2003).

Desde el año 2006, con la *Revolución Pingüina*, surgió la imperante necesidad de fortalecer la Educación Pública de Chile, puesto que la educación municipal gestionada

hasta entonces, no estaba respondiendo a las necesidades en la adquisición de aprendizajes de los estudiantes chilenos en los diferentes niveles. En efecto, el punto de partida de la reforma es precisamente por la crisis de calidad, la inequidad y la segmentación que existen en las escuelas (Bellei *et al.*, 2010; Donoso, Benavides, Cancino, Castro y López, 2012; Weinstein *et al.*, 2016).

La crisis de calidad se entiende desde los resultados de aprendizaje de las asignaturas de Lenguaje y Matemática, medidos a través de los puntajes SIMCE, porque se han mantenido estancados a lo largo de todos los años. Hasta ahora, los mejores resultados son obtenidos por estudiantes de colegios particulares pagados debido a la selección de admisión que ellos realizan cuando ingresan, permitiendo concentrar a los que tienen mayor capital sociocultural de origen en estas escuelas, favoreciendo una competición injusta entre estos y las escuelas particulares subvencionadas y municipales (Weinstein *et al.*, 2016).

Uno de los objetivos más importantes de la Reforma Educativa de 1996 fue fomentar la equidad y por ello se aumentó la cobertura de la enseñanza y media. Sin embargo, las diferencias significativas de los resultados de los aprendizajes entre las escuelas particulares pagadas, particulares subvencionadas y municipales se han mantenido a lo largo de los años e incluso con tendencia a acrecentarse. Por ello, se dice que los niños y jóvenes tienen acceso a la escuela, pero no a una educación de calidad, ya que esta está reservada para quien pueda pagarla (Contreras, 2010).

El sistema educativo chileno está conscientemente estructurado por las clases sociales fomentando las desigualdades de origen de los estudiantes (OECD, 2004; OPECH, 2006). Tres años más tarde, en el 2009 se estableció la Ley N° 20.370 que promulgó la Ley General de Educación (LGE), cuyo fin era terminar con la LOCE y así comenzar con los cambios necesarios en la educación pública.

En 2011 se implementó la Ley N° 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación, referida entre otras cosas a la selección y requisitos para ejercer el cargo de Directores de establecimientos educacionales municipales. Asimismo, se promulgó la Ley N° 20.529 que

instauró el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, creando la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, ambas instituciones de medición y fiscalización.

En el 2015 se implementó la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar, que regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (Ley N° 20.845, 2015). Asimismo, se pone en marcha una nueva reforma llamada la Reforma a la Educación Pública. Ésta busca transformar en profundidad la educación chilena en todos sus niveles a través de una serie de iniciativas y proyectos de ley. Su objetivo es lograr una educación de calidad y que sea considerado un derecho garantizado para todos los estudiantes del país (MINEDUC, 2015).

En efecto, la Reforma de la Educación Pública de Chile iniciada en el año 2015, cuenta con grandes hitos que se dividen en cuatro ejes: la institucionalidad que garantiza el acceso a la educación y la seguridad a las familias; educación pública de calidad; una profesión docente moderna, dignificada y mejor remunerada; y, una educación superior gratuita y de calidad. Este último eje no se considera en este estudio porque esté enfocado hacia la educación superior.

Del primer eje, surgió la Ley N° 20.845 conocida como la Ley de Inclusión Escolar y que puso fin al lucro, a la selección y dio gratuidad en la educación. Esto permitió que los recursos adicionales para la educación se gasten efectivamente en las comunidades escolares y que las familias puedan escoger el colegio y no al revés. Así ningún estudiante queda atrás sin importar lo que sus familias puedan pagar. Esta ley incrementa sustancialmente los recursos que se destinan a los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), y establece un proceso gradual para terminar con la selección arbitraria del estudiante, avanzar a la gratuidad en la educación escolar e instaurar que los recursos sólo se gasten en educación.

Del segundo eje, surgió la Ley N° 21.040 de la Nueva Educación Pública, donde se considera un modelo de financiamiento diferente en las escuelas tomando en cuenta los

costos fijos y la vulnerabilidad de los estudiantes, entre otros factores. Además, se crean los SLP que administran las escuelas municipales con fuerte participación de las comunidades, entregando apoyo técnico, administrativo y financiero a las escuelas y liceos. Asimismo, asegura una atención con mayores capacidades financieras e innovaciones pedagógicas, considerando las realidades regionales. Estos serán de carácter público, descentralizados y con los lineamientos del MINEDUC.

En la misma línea se crea una agenda de apoyo y fortalecimiento a la Educación Pública 2014-2018, el cual apunta a hacer mejoras concretas en las escuelas públicas en las áreas de infraestructura, conectividad digital, talleres, implementos deportivos y artísticos, innovación pedagógica, desarrollo de capacidades de enseñanza y directivas y apoyo a la participación y desarrollo estudiantil.

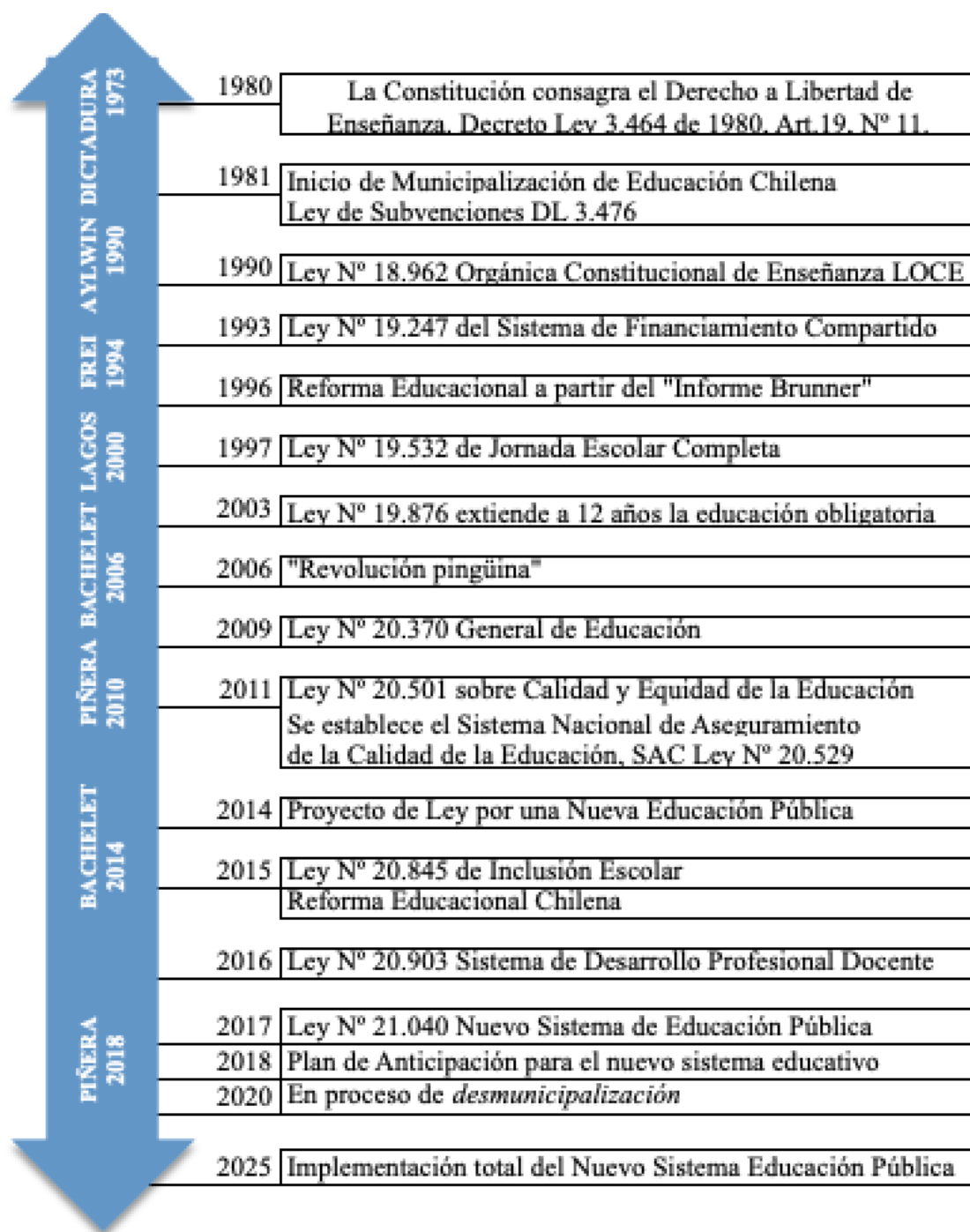
Del tercer eje, se desplegó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente promulgada con la Ley N° 20.903 de 2016, el cual permitió la mejora de las condiciones laborales tanto del profesorado como de directivos, buscando que la profesión tuviera más valor social, aumentando las remuneraciones y exigencias acorde a la misión de la docencia. También permitió mejorar su situación en todos los niveles y se potenciaron los programas “Innovar para ser mejor” y los de formación continua. Además, se formó una red del profesorado destacado como mentores para apoyar la inserción de los principiantes a las comunidades escolares (MINEDUC, 2016).

En noviembre del 2017, se promulgó la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, donde establece la existencia de una Dirección de Educación Pública (DEP) que pertenece al nivel del MINEDUC, y cuyo rol es coordinar a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (Ley N° 21.040 de 2017). En efecto, las escuelas dejan de depender de las municipalidades y pasan en manos de los SLEP.

En la figura 10, se muestra una línea de tiempo con las diferentes leyes que forman parte de los antecedentes del actual sistema educacional chileno:



Figura 10  
 Línea del tiempo de los antecedentes legales de Chile.



Nota: Elaboración propia.

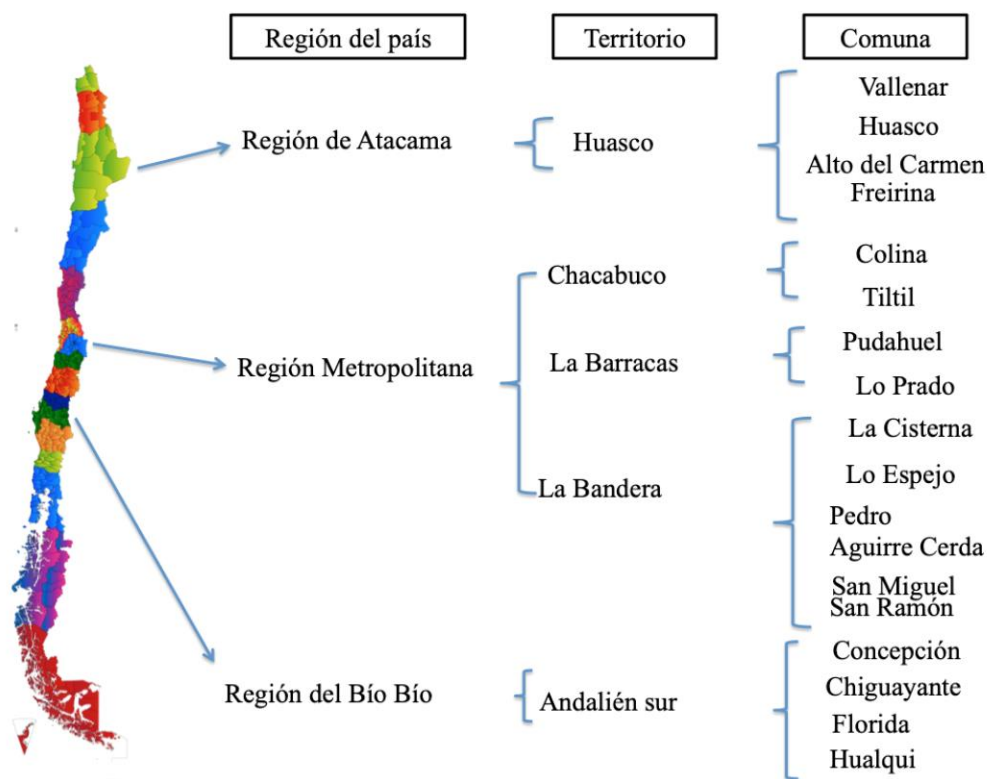
Sin embargo, dada la complejidad que significa el cambio de la institucionalidad y el proceso mismo de la *desmunicipalización*, es decir, el traspaso de la administración de educación desde los 345 municipios del país a 70 SELP, se comenzó con un transición gradual que se espera que finalice el año 2025 (González, 2019).

La primera etapa inició en el año 2018 con la implementación del Plan de Anticipación para el nuevo sistema educativo, en donde diecisiete comunas, agrupadas en cinco territorios, fueron seleccionadas por ser consideradas representativas de las realidades a las que se enfrenta el Nuevo Sistema de Educación Pública.

En la región de Atacama se encuentra el primer territorio Huasco integrada por las comunas de Vallenar, Huasco, Alto del Carmen y Freirina; mientras que, en la región del Bio Bío, las comunas de Concepción, Chiguayante, Florida y Hualqui conforman el territorio Andalién sur.

En la Región Metropolitana hay tres territorios: Chacabuco, formada por las comunas de Colina y Tiltil; el territorio Las Barrancas unifica a las comunas de Pudahuel y Lo Prado; mientras que el territorio La Bandera une a las comunas La Cisterna, Lo Espejo, Pedro Aguirre Cerda, San Miguel y San Ramón como se muestra en la figura 11:

Figura 11  
Territorios que conforman Plan Anticipación del nuevo sistema de educación pública



Nota: Elaboración propia.

Las comunas que participan deben generar un trabajo en red y articularse a través de las siguientes acciones:

- Velar por la pertinencia y acceso a las condiciones para la calidad que facilitan las prácticas educativas de los estudiantes.
- Promover el desarrollo educativo a través del Desarrollo Profesional Docente, formación de líderes para el trabajo en red en diferentes asignaturas, como inglés, ciencias, matemáticas, etc.
- Potenciar la gestión territorial apoyando redes de establecimientos que fomenten su desarrollo y formando planes para aumentar su matrícula.
- Generar y establecer la importancia de la participación ciudadana como promotor de la calidad de la educación, entre otras acciones.
- Rediseño e integración de procesos para conocer prácticas escolares exitosas, generar el intercambio de ellas entre colegios, etc. (MINEDUC, 2018a, s/p)

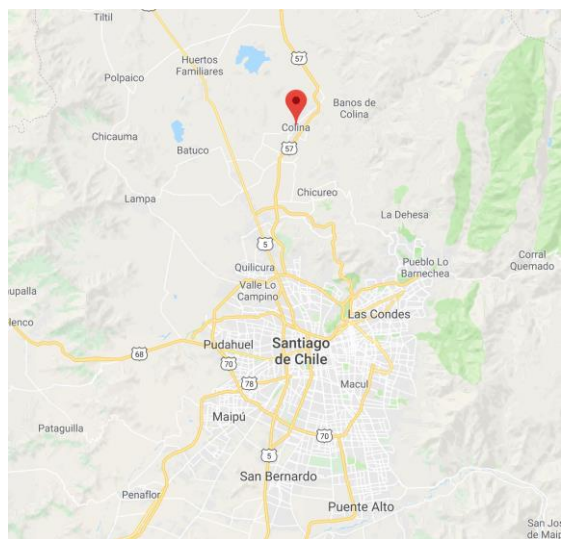
En consecuencia, Colina al formar parte del Plan de Anticipación, es un lugar relevante para el estudio, puesto que es un municipio que cuenta con directivos escolares que orientan su trabajo hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes a través de los objetivos establecidos en el Nuevo Sistema de Educación Pública. Específicamente, por medio de la promoción del desarrollo profesional docente y la formación de líderes y el trabajo colaborativo y en red entre todos los establecimientos que pertenecen al territorio establecido. En el siguiente apartado se describe la comuna en la que se realizó el estudio.

### 3.1.4 Comuna de Colina, Chile

Colina es un municipio de Chile, ubicado al norte de la Región Metropolitana de Santiago y posee 146.207 habitantes aproximadamente (Censo, 2017). Es la capital de la Provincia de Chacabuco y dentro de la comuna, se encuentra localidades como la ciudad de Colina (capital comunal), Chicureo, Las Canteras y Esmeralda, como se puede apreciar en la figura 12:

Figura 12

*Mapa de la comuna de Colina, Chile.*



*Nota:* Colina se encuentra a unos 30 kilómetros hacia el norte de Santiago de Chile, capital del país. *Fuente:* Google Maps

Los antecedentes históricos de la comuna se remontan desde el año 1599 cuando Pedro de Vizcarra le otorgó a don Pedro de la Barrera la Hacienda de Chacabuco (ver figura 13) en premio a sus servicios prestados. Luego, en 1730, los jesuitas adquirieron tierras para construir casas e iglesias. Más tarde, la casa patronal se convirtió en albergue de los vencedores de la Batalla de Chacabuco. Asimismo, está situado en lugar estratégico en el viaje de Santiago a Mendoza, Argentina (Colina, 2018).

Figura 13  
*Hacienda de Chacabuco*



*Nota:* Colina, 2018.

El 22 de diciembre de 1891 se decretó la creación de la Municipalidad de Colina y su comprendía Cañada de Colina, Colina, Baños de Colina y Chacabuco. Además, por sus características demográficas se asentaron destacamentos de fuerzas especiales del Ejército de Chile, una base de la Fuerza Aérea de Chile y la Cárcel de Colina (Colina, 2018).

El origen del nombre Colina se deriva del nombre “Collin”, palabra mapuche que quiere decir perdiz. También existe la versión que dice que viene del cacique Colinura, que en quechua significa “jefe de bríos”. Los españoles alterarían dicho nombre, estableciendo la actual denominación de la comuna como Colina (La guía del turista, 2018).

En cuanto a la administración, Colina está dirigida por el alcalde Mario Olavarría Rodríguez, responsable directo de la Corporación Municipal de Educación y Desarrollo Social, organismo a cargo de los establecimientos educacionales públicos de la comuna.

La corporación se describe como un organismo sin fines de lucro y cuyos objetivos son administrar y operar servicios en las áreas de Educación, Salud y Atención de Menores, que haya tomado a su cargo la Municipalidad de Colina, adoptando las medidas necesarias para su dotación, ampliación y perfeccionamiento.

Su misión es ser “una corporación socialmente responsable, eficiente y comprometida con la educación de nuestros vecinos de Colina, lo cual nos ha permitido registrar avances significativos en la entrega de estos servicios, otorgándole un sello eficiente, tecnológico, confiable, que se ha consolidado tanto con sus resultados académicos como en la entrega de una atención médica oportuna y cordial a toda nuestra comunidad” (Corporación Colina, 2018, s/p).

La organización interna es jerárquica y está constituida por:

1. Secretaría General: es responsable de la supervigilancia de la marcha administrativa, técnica y financiera de la Corporación y los acuerdos generales del Directorio presidido por el alcalde. Bajo su dependencia se encuentran las Direcciones de Educación, de Salud y de Administración y Finanzas. El Secretario General es el representante legal de la Corporación.
2. Dirección de Educación: es la responsable de la administración directa de los establecimientos educacionales traspasados a la Municipalidad de Colina, de acuerdo a las políticas, planes e instrucciones que dicte el MINEDUC y de acuerdo a los objetivos y políticas propias de la Corporación.
3. Dirección de Salud: es la responsable de administrar los establecimientos de salud que la municipalidad ha tomado a su cargo, otorgando las prestaciones médicas a

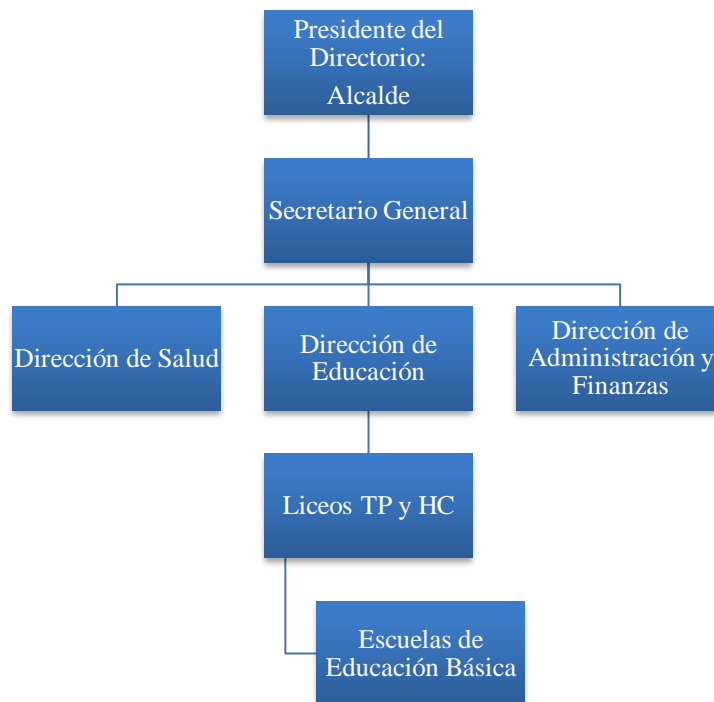
los beneficiarios legales, convencionales y/o particulares de acuerdo a los planes e instrucciones que dicte el Ministerio de Salud y a los objetivos propios de la Corporación.

4. Dirección de Administración y Finanzas: es la responsable de la administración técnica y contable de los recursos financieros, materiales y humanos de la Corporación, de acuerdo a las disposiciones legales vigentes que rigen a estas instituciones.

En esta tesis sólo se tomó en cuenta la Dirección de Educación, ya que son los encargados de las escuelas y liceos del estudio de caso. Por lo tanto, el organigrama corporativo es como se observa en la figura 14:

Figura 14

*Organigrama corporativo de la Dirección de Educación de Colina*



*Nota:* Corporación Colina, 2018.

A modo de cierre de la contextualización, es posible apreciar que las transformaciones sistémicas que se proponen en la Reforma a la Educación Pública ocurren en al menos tres niveles: cambios estructurales a nivel estatal; redefinición del rol directivo y apoyo al desarrollo profesional docente; y, fomento en la generación de redes basadas en la colaboración, ya sea dentro como fuera de las escuelas. En esa línea, el liderazgo que ejercen los directivos toma un papel relevante, sobre todo si el sentido de sus acciones es la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes, donde la participación de los docentes es crucial.

En efecto, Colina al ser una comuna que forma parte del Plan de Anticipación, tiene la responsabilidad moral de perseguir los valores como la calidad para la educación pública, en base al rol público y social de la educación, a través de la generación de capacidades profesionales del docente y de una gestión territorial descentralizada y coordinada inter-institucionalmente, con altos estándares de ética, innovación y eficiencia (MINEDUC, 2020) y esto no sería posible sin el liderazgo escolar.

La propuesta de este estudio de utilizar el liderazgo desde la perspectiva distribuida, surge porque es conocida en las políticas educativas y reformas por su resistencia y practicidad (DeFlaminis *et al.*, 2016; Harris, 2011; Harris & DeFlaminis, 2016). Cabe recordar que esto se debe a dos razones: a) porque su énfasis es el liderazgo como práctica en lugar de ser una función o responsabilidad (Spillane, 2005; 2006). Y b), porque pone especial atención en las interacciones en lugar de acciones, lo que significa que no se limita en aquéllos quienes ejercen roles de liderazgo formal, sino en la influencia de líderes informales (Ahumada *et al.*, 2017; Leithwood *et al.*, 2006).

Las políticas públicas de Chile descritas en este apartado tienen en común que buscan, por una parte, fortalecer los principios de autonomía y responsabilidad de los resultados académicos de los estudiantes de las escuelas de la educación pública a través de los directivos; y por otra, generar cambios estructurales al sistema educativo en función a la mejora basado en el aprendizaje en redes (Ahumada *et al.*, 2019; Maureira y Garay, 2019). Por lo tanto, es posible interpretar que existe un apoyo desde el marco normativo para que



los directivos creen oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde un enfoque distribuido, cuyo fin sea la mejora escolar dentro del contexto actual.

Sin embargo, como se mencionó en el fundamento teórico, la normativa puede favorecer o limitar el ejercicio del liderazgo, pero no generar. Con ello se sostiene que es menester contar con los directivos para que faciliten la implicación de los docentes quienes son los que acogen (o no) los cambios educativos que provienen de la reforma, en coherencia entre las políticas públicas y la implementación de las iniciativas que buscan elevar la calidad y equidad de los aprendizajes de los estudiantes (Fullan, 2017).

De esta manera, en el contexto actual, la estructura del sistema educativo y los cambios que propone la reforma, hacen posible indagar sobre las prácticas directivas para la mejora escolar a través del desarrollo de la capacidad profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde una perspectiva distribuida. Sobre todo, en los establecimientos municipalizados donde es más necesario el mejoramiento del rendimiento estudiantil (Anderson, 2010; Bolívar, 2006; Bolívar y Murillo, 2017; Leithwood *et al.*, 2004).

Finalmente, es importante destacar que la contextualización no sólo cumple la función de ubicar a nivel teórico el desarrollo del liderazgo distribuido en el sistema educativo en el contexto chileno, sino que también, a nivel metodológico, tiene como fin describir en profundidad la situación específica en que se desarrolla esta investigación, aportando todos los datos que sean necesarios que ayuden a la comprensión de la realidad en que se manifiesta el fenómeno estudiado (Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2010; Wood y Smith, 2018). Dicho esto, a continuación se explica el diseño y método de investigación que se utilizaron en este estudio.

### **3.2 Diseño y método de investigación**

El diseño de investigación se basó en el enfoque cualitativo. Se entiende como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos” (Sandín, 2003, p. 123).

Para llevar a cabo este estudio fue necesario buscar, analizar e interpretar los significados desde la perspectiva de los actores, a un sujeto real que está presente en el mundo y que puede entregar información desde sus experiencias, opiniones, valores, percepciones, etc. (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Se estudió la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, interpretando los fenómenos a partir de los significados que construyen las personas implicadas, tomando en consideración no sólo los hechos observables y externos, sino también sus significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por la persona a través de una interacción con los demás (Gibbs, 2012; Sandín, 2003).

En este caso, se buscó acceder a las experiencias y percepciones de las interacciones de las personas participantes en su contexto, dejando espacio a las particularidades en función a las formas de relacionarse entre directivos y docentes líderes dentro del centro en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar.

Para efectos de esta tesis, el Estudio de caso fue el método de investigación más adecuado (Merriam & Tisdell, 2016) porque ayudó a desenmascarar prejuicios o preconcepciones y a tomar decisiones basadas en la objetividad. Además, se indagó la realidad conocida por los directivos de una manera holística, usando información

consistente y detallada a través del razonamiento inductivo que entrega este método en un enfoque cualitativo.

Este método se considera como el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno y su objetivo es comprender el significado de una experiencia abarcando su complejidad (Creswell, 2013; Merriam y Tisdell, 2016; Stake, 2010; Wood y Smith, 2018). Se eligió por ser *intrínseco* y *particularista*. Intrínseco, porque el objetivo fue detallar el interés que se tiene del fenómeno en sí mismo que necesita ser descrito; y, particularista, porque se centró en una situación o fenómeno particular.

La creación de oportunidades de desarrollo profesional como práctica directiva para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar fue el fenómeno identificado para ser develado en la relación entre directivo de escuela y docentes líderes, dentro de los parámetros específicos de lugar y tiempo.

Asimismo, las cualidades *descriptiva* y *heurística* del estudio de caso, también fueron importantes a la hora de decidir cómo llevar a cabo la investigación. La posibilidad de describir, identificar temas, problemas o situaciones para analizar, aportó una representación rica y abierta (Stake, 2010) de los agentes implicados. Un paso importante fue incluir la descripción de temas que se hayan descubierto durante la investigación (Creswell, 2013).

En efecto, la investigación también fue heurística, ya que dio lugar al descubrimiento de nuevos significados, a la ampliación de la experiencia como investigadora y a confirmar lo que sabía, considerando las nuevas relaciones y temas que surgieron, llevando a replantear el fenómeno.

Este método investigación tuvo como ventaja que mantuvo la integridad del todo con sus relaciones mutuas, dándole un enfoque global a la tesis, logrando un mejor entendimiento al considerar a la entidad en su conjunto y en un nivel profundo (Sommer y Sommer, 2001). En educación, el estudio de caso permite analizar las innovaciones que se

puedan observar en una escuela, las respuestas de los estudiantes y los profesores, es decir, “es más económico introducir un nuevo método en una sola escuela y evaluarlo con cuidado para identificar problemas y eliminarlos que empezar con una prueba piloto costosa y de dimensiones considerables” (Sommer y Sommer, 2001, p. 246).

Es importante destacar que las tradiciones culturales e históricas afectan en el contexto escolar y no se pueden transferir las propuestas de un país a otro (Bolívar, 2006), de ahí que no se pudo trasladar los planteamientos de liderazgo distribuido anglosajones de DeFlaminis *et al.* (2016), Gronn (2002) y Spillane (2005, 2006) a las escuelas chilenas. Sin embargo, sí se pudo prestar atención a la influencia del contexto organizativo y social que tiene en el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva local del estudio de caso.

### **3.3 Universo y muestra**

El universo o población es “un grupo de personal o cosas similares en uno o varios aspectos, que forman parte del objeto de estudio” (Eyssautier, 2008, p. 196). A efectos de este estudio, la población es demasiado grande para obtener todas las opiniones o perspectivas de cada una de las personas, es por eso que se seleccionó una parte pequeña y se le conoce como muestreo (Wood y Smith, 2018).

La muestra se define como “un determinado número de unidades extraídas de una población (...) con el fin de examinar esas unidades con detenimiento; de la información resultante se aplicará a todo el universo” (Eyssautier, 2008, p. 196).

En el informe que se presenta el universo fueron los directivos de escuelas y liceos municipales de Chile y las personas que ejercen la docencia que hayan sido reconocidos como líderes por parte del mismo directivo y que suelen ejercer influencia en sus pares docentes. La muestra fueron los directivos y docentes líderes de seis centros municipales de la comuna de Colina de la Región Metropolitana de Chile.

### 3.3.1 Participantes del estudio

Los participantes fueron 6 directivos: 5 mujeres y 1 varón, de seis centros municipales de la comuna de Colina; y, sus respectivos docentes líderes, que en total fueron 15: 3 varones y doce mujeres. Las instituciones fueron 6 en total: 4 fueron escuelas básicas (primaria) y 2 liceos (secundaria). De estos últimos, el primero era Científico Humanista y el segundo, Técnico Profesional.

Los agentes informantes fueron elegidos gracias a la posibilidad de acceso, puesto que se mostraron disponibles cuando se indagó en realizar el estudio. Cabe destacar que el grupo de estudio no representó a la población en su mayoría, sino que así mismo, y no se buscó en ningún momento la generalización por ser un Estudio de caso (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Igualmente, a pesar de las desventajas de su falta de representatividad, no fue complicada de configurar y fue menos costosa.

Asimismo, la decisión de trabajar con personas que pertenecen a establecimientos escolares que dependen del sistema municipal surge porque la Reforma de la Educación Pública se enfoca precisamente en este segmento, porque ellas necesitan más apoyo para reforzar la educación de calidad, puesto que atienden a estudiantes de sectores más vulnerables (Anderson, 2010; Bolívar, 2006; Bolívar y Murillo, 2017; Leithwood *et al.*, 2004). En cambio, los centros particular pagados o particular subvencionado, suelen tener mayor grado de autonomía ante las políticas públicas estatales (Fardella, 2013) y pueden optar por no considerar todas las propuestas del Nuevo Sistema de Educación Pública.

En la tabla 14, se exhibe una breve descripción de los centros y los participantes, con sus respectivos códigos de identificación que se utilizaron en el análisis de los datos para mantener el anonimato.

Tabla 14

*Escuelas y Liceos que participaron en el estudio*

Centro	Tipología y características					Código identificación Directivo	N° Docentes líderes	Código identificación docente líder
	Tipo	Cobertura	N° estudiantes	N° total de docentes	N° total de asistentes educación			
Centro A (Anexo 3)	Escuela básica (primaria)	Pre-kinder a 8vo año	300	30	10	ADifem	2	ADL1fem ADL2fem
Centro B (Anexo 4)						BDifem	3	BDL1fem BDL2fem BDL3fem
Centro C (Anexo 5)			800	30	10	CDifem	3	CDL1fem CDL2fem CDL3fem
Centro D (Anexo 6)			1000	30	10	DDifem	2	DDL1fem DDL2fem
Centro E (Anexo 7)	Liceo Educación secundaria Científico-Humanista	7° año básico a 4° medio	1000	30	10	EDifem	2	EDL1mas EDL2fem
Centro F (Anexo 8)	Liceo Educación Secundaria: Técnico-Profesional	1° a 4° medio	1100	40	10	FDimas	3	FDL1fem FDL2mas FDL3mas
Total participación						6 directivos	15 docentes líderes	

*Nota:* Elaboración propia.

### **3.3.2 Directivos**

Los directivos de la muestra fueron seleccionados a través del muestreo de *conveniencia*, ya que fueron elegidos estratégicamente por la oportunidad de acceso, puesto que fueron personas cercanas a mi como investigadora, dada mi experiencia como compañera de trabajo como docente líder en una escuela municipal de la comuna, y al momento de buscar personas interesadas, seis centros participaron y estuvieron disponibles para el estudio de caso (Cohen *et al.*, 2011; Eyssautier, 2008; Wood y Smith, 2018).

Esta *conveniencia* se tradujo en una gran facilidad operativa y en bajos costes de muestreo y tuvo como consecuencia dar información valiosa en circunstancias favorables para el estudio. Por esta razón, y para evitar problemas de credibilidad y rigor científico, consideré necesario describir cómo se obtuvo la muestra (Ochoa, 2015a).

### **3.3.3 Docentes líderes**

Los docentes líderes fueron seleccionados a través del muestreo bola de nieve, ya que fueron los propios directivos quienes reclutaron y contactaron con los participantes (Creswell, 2013). Esta técnica funciona bien cuando el rasgo distintivo de la población que se necesita estudiar tiende a agrupar a los participantes (Ochoa, 2015b).

Fue un proceso económico, sencillo y requirió de pocos recursos puesto que fueron los mismos directivos entrevistados quienes ayudaron a elegir a los docentes que consideraban que ejercían liderazgo entre sus pares. El tamaño de la muestra no se pudo fijar con anterioridad y se limitó según la disponibilidad de tiempo que tenían dentro del horario laboral, puesto que se tuvieron que modificar algunas condiciones organizacionales, como establecer suplencias, mientras se realizaban las entrevistas grupales. Por ello, en algunos centros hubo dos y otros hasta tres participantes.

### 3.4 Técnicas de Obtención de Información

Las técnicas escogidas para esta investigación fueron las entrevistas semiestructuradas y se realizaron de manera individual a los directivos de escuela y en forma grupal a los docentes líderes. Asimismo, se realizó un análisis documental a los Proyectos Educativos Institucionales de cada centro y el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015). La tabla 15 presenta las técnicas e instrumentos que se utilizaron en el estudio:

Tabla 15  
*Técnicas e instrumentos de obtención de información*

Técnicas de Obtención de Información	Instrumentos de Obtención de Información	Fuentes / Agentes informantes	
		Directivos	Docentes líderes
Entrevista individual	Pauta de preguntas	X	
Entrevista grupal	Pauta de preguntas		X
Análisis documental	Pauta de análisis documental	- PEI de centros - Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015)	

Nota: Elaboración propia.

A continuación se describen las técnicas de obtención de datos mencionadas anteriormente. En el sub apartado 3.4.1 se informa teóricamente de las entrevistas semiestructuradas individuales para directivos y grupales para los docentes líderes. Luego, en el sub apartado 3.4.2 se relata la experiencia del proceso de la planificación y aplicación de éstas. En el sub apartado 3.4.3, se hace alusión al análisis de documentos tanto a nivel teórico como en su ejecución.



### 3.4.1 Entrevistas semiestructuradas

En esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas de forma individual a los directivos de los centros educacionales y entrevistas grupales a los docentes líderes. En los siguientes párrafos se describen las razones de la elección de estas técnicas.

La entrevista individual se utilizó sólo con los directivos y sirvió para obtener información mediante la conversación con una persona para el estudio analítico de investigación. No fue un diálogo cotidiano, ya que tuvo un objetivo específico basado en preguntas que hace la persona que entrevista. Fue una situación construida más que natural (Cohen *et al.*, 2011).

El tema tratado estaba relacionado con las prácticas directivas de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar (Anderson, 2010; Bouwmans *et al.*, 2017; DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Hairon & Goh, 2015; Harris, 2011; Tian *et al.*; 2016).

Esta técnica permitió acceder en profundidad al conocimiento, a las creencias, las opiniones y percepciones, los rituales, la vida de la cultura escolar, obteniendo datos en el propio lenguaje de las personas entrevistadas (Eyssautier, 2008; Fontana y Frey, 2015; Ruiz Olabuénaga, 2003; Wood y Smith, 2018), en este caso, los directivos.

Fue un intercambio de puntos de vistas sobre el tema en común a través de la interacción humana para la producción de conocimiento y se focalizó el elemento social de los datos de la investigación (Cohen *et al.*, 2011). En este caso, se usó la entrevista semiestructurada debido a que existen preguntas cerradas, pero permitió plantear problemas y preguntas a medida que discurrió el encuentro en forma natural, cuyo objetivo fue comprender las prácticas directivas de las personas estudiadas (Fontana y Frey, 2015).

Su aplicación permitió el encuentro cara a cara con los participantes conociendo datos que se relacionan con el estudio expresado con sus propias palabras, buscando

opiniones y valoraciones, aclaraciones, comparación de información y categorías relacionadas con los objetivos de la tesis.

En la entrevista semiestructurada “el entrevistador tiene un conjunto de preguntas sobre el tema escogido que le gustaría plantear al encuestado. Sin embargo, cada pregunta se trata como un punto de partida para una discusión más amplia sobre ese aspecto” (Wood y Smith, 2018, p. 96). En ese sentido, una vez que se planteaba una pregunta fue posible seguir interviniendo con otras que fueron surgiendo de forma improvisada, para profundizar y expandir el tema.

A los docentes líderes se les realizaron entrevistas semiestructuradas también pero en forma grupal y las personas fueron reunidas durante un espacio de tiempo limitado con el fin de dialogar sobre un determinado tópico propuesto por la entrevistadora (Callejo, 2001; Flick, 2004; Fontana y Frey, 2015; Kamberelis y Dimitriadis, 2015; Suárez, 2005).

El tema tratado fue sobre las percepciones de los docentes líderes en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo (Arnold-Cathalifaud, 2008; Carrillo, 2015; Del Prado, 2007; Gronn, 2002; Hairon & Goh, 2015; Maureira *et al.*, 2014; Merleau-Ponty, 2000; Spillane, 2006).

Las sesiones se desarrollaron mediante reuniones presenciales, en donde los miembros conversaron ante la entrevistadora, entregando datos a partir de la interacción dentro del grupo, dando una visión colectiva más que individual (Cohen *et al.*, 2011).

Una ventaja importante de esta técnica se relaciona con su eficiencia, dado que genera una gran cantidad de información a partir del número de personas en un período relativamente breve. Con esto, se pudo ahorrar en tiempo y dinero al entrevistar simultáneamente a varias personas en lugar de entrevistar individualmente en diferentes momentos (Flick, 2004).

Otra ventaja que se puede rescatar de esta técnica, es su relativa facilidad para conducirla y tiene un formato flexible, aportando gran cantidad de datos acumulados y detallados que generalmente resultan ser estimulantes para las personas entrevistadas e inducen a recuerdos (Fontana y Frey, 2015). En efecto, esta técnica le dio importancia a las interacciones sociales y las dinámicas que se produjeron considerando los recuerdos, posiciones, ideologías, prácticas y deseos particulares entre los participantes de los grupos específicos (Kamberelis y Dimitriadis, 2015).

Sin embargo, puede ser un problema la presión social influya en las respuestas, ya que existe la posibilidad de haber personas entrevistadas que no se atrean a responder un punto de vista diferente si va en contra de la mayoría. Esto puede provocar un número limitado de temas a tratar, surgir desacuerdos intragrupales e incluso conflictos y podría significar que pierda confiabilidad (Cohen, *et al.*, 2011). Por ello, se tomó en consideración el consejo de Fontana y Frey (2015) al proponer que las habilidades de quien entrevista deben ser flexibles, objetivas, empáticas, persuasivas y debe saber escuchar con atención.

También se tomaron con precaución las siguientes acciones: a) evitar que una persona o una pequeña coalición de personas dominara el grupo; b) animar a los entrevistados más recalcitrantes a participar; y c) asegurar de tener respuestas de todo el grupo para que el tema sea cubierto del modo más completo posible (Fontana y Frey, 2015).

En resumen, se trató de conjugar el manejo de la dinámica de grupo en cuestión y la preocupación de las preguntas de la pauta ante las reacciones cambiantes de la interacción grupal. En el siguiente sub apartado, se describen en profundidad la planificación y aplicación de las entrevistas semiestructuradas individuales a directivos y grupales a docentes líderes.

### **3.4.2 Planificación y aplicación de las entrevistas**

Para comenzar con la planificación de las entrevistas, el primer paso fue tematizar la entrevista y crear áreas temáticas (Danzin, 2001), es decir, se identificaron los tópicos que se buscaban y para ello se usaron los objetivos generales y específicos para delimitar las áreas a tratar. A propósito de considerar que el liderazgo distribuido surge de la interacción simétrica entre el directivo y los docentes líderes en una situación en particular, la importancia de la relación entre éstos fue fundamental.

Por ello se realizaron entrevistas por separado a los primeros y, luego, a los segundos, con pautas con las mismas áreas temáticas, como una manera de vehicular entre la práctica directiva de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente y las percepciones de los docentes líderes ante estas oportunidades en una situación.

En la siguiente página se muestra una tabla 16 con la trazabilidad del estudio, el cual muestra los procedimientos de operacionalización de los constructos que permitieron construir los respectivos ítems para crear las pautas de las entrevistas semiestructuradas (ver anexos 12 y 13).

Tabla 16  
Trazabilidad del estudio

Objetivos generales	Objetivos específicos	Áreas temáticas	Dimensión	Elementos operacionales	Indicadores	Constructo: Prácticas directivas de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar (Anderson, 2010; Bouwmans <i>et al.</i> , 2017; DeFlaminis <i>et al.</i> , 2016; García, 2009; Hairon & Goh, 2015; Harris, 2011; Tian <i>et al.</i> ; 2016).	Constructo: Percepciones de los docentes líderes en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio de liderazgo (Arnold-Cathalifaud, 2008; Carrillo, 2015; Del Prado, 2007; Gronn, 2002; Hairon & Goh, 2015; Maureira <i>et al.</i> , 2014; Merleau-Ponty, 2000; Spillane, 2006).
						Ítems:	Ítems
1. Interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar.	1. Determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno.	Gestión del establecimiento escolar.	Identificación de docentes líderes	Elección de docentes líderes	Número de docentes líderes.  Definición del rol docente Uso de espacio y tiempo de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo  Aspectos de la situación.	¿Cuántos docentes Ud. Considera que ejercen liderazgo en la escuela? ¿Qué elementos considera de los docentes líderes cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad? ¿Da oportunidades para que los docentes ejerzan su liderazgo? ¿Qué oportunidades brinda para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo? ¿qué hace? ¿Proporciona espacio y tiempo para ello? ¿Crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?	El directivo considera que ustedes ejercen liderazgo dentro de la escuela, ¿Qué elementos creen Uds. piensa el directivo cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad? ¿El directivo da oportunidades para que los docentes ejerzan su liderazgo? ¿Qué oportunidades brinda el directivo para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo? ¿qué hace? ¿El directivo proporciona espacio y tiempo para ello? ¿El directivo crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?
2. Relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.	2. Analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente.  3. Analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo.	Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes.  Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes.	Desarrollo profesional para el ejercicio de liderazgo docente	Apoyo y motivación en el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente	Mejora escolar Rol directivo Apoyo directivo  Desarrollo profesional Docente  Promoción liderazgo docente	¿Busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma decisiones en los procesos de mejora escolar? ¿Suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo? Si un docente líder, desde su posición informal de poder, ¿suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional? ¿Cómo valora la relación que mantiene con los docentes líderes? ¿Construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con docentes líderes? ¿Qué acciones concretas utiliza para distribuir el liderazgo? ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados los docentes líderes en su participación?	¿El directivo busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma decisiones en los procesos de mejora escolar? ¿El directivo suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo? Desde su posición informal de poder, ¿el directivo les suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional?  ¿Cómo valoran la relación que mantiene con el directivo? ¿El directivo construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con los docentes líderes? ¿Qué acciones concretas utiliza el directivo para distribuir el liderazgo? Para Uds. Como docentes líderes: ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados en su participación?

Nota: Elaboración propia.

Como se había comentado anteriormente, estas áreas temáticas se crearon a partir de los objetivos generales de la tesis que los recordaré a continuación:

1. Interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar; y,
2. Relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.

A partir de estos objetivos, se estipularon dos constructos teóricos que guiaron la creación de los instrumentos de obtención de información, los cuales fueron:

- a) “Prácticas directivas de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar” (Anderson, 2010; Bouwmans *et al.*, 2017; DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Hairon & Goh, 2015; Harris, 2011; Tian *et al.*; 2016),
- b) “Percepciones de los docentes líderes en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo” (Arnold-Cathalifaud, 2008; Carrillo, 2015; Del Prado, 2007; Gronn, 2002; Hairon & Goh, 2015; Maureira *et al.*, 2014; Merleau-Ponty, 2000; Spillane, 2006).

Teniendo en consideración lo anterior, se hace una breve explicación de la operacionalización de los constructos y de cómo se procedió a planificar y construir las pautas de las entrevistas a través de los objetivos específicos.

El primer objetivo específico fue: *Determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno.*

Con ello, se buscó cómo los directivos identifican y definen los roles de docentes, crean oportunidades para el desarrollo profesional para ejercicio del liderazgo, reestructuran y organizan la institución en función del PEI y las prioridades de la mejora del establecimiento. Por lo tanto, a esta área temática se le nombró como “Gestión del

establecimiento escolar”. Dentro de ésta se reconocieron al menos dos dimensiones: la identificación de docentes líderes y la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente.

De la dimensión “Identificación de docentes líderes”, se indagó sobre cuántos docentes, en números, contaba el directivo que los considere líderes. Una vez reconocidos, tuvieron que nombrar los elementos que definieran al docente en su rol de líder, y en base a esto, eligieron quiénes participaron en la entrevista grupal. Las preguntas creadas para la pauta fueron:

- ¿Cuántos docentes Ud. Considera que ejercen liderazgo en la escuela?
- ¿Qué elementos considera de los docentes líderes cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad?

Es importante mencionar, que de esta dimensión en cuanto a la cantidad de docentes líderes no se les preguntó a los participantes de las entrevistas grupales, dado que no le correspondía responder a ellos. Pero sí se les preguntó de las percepciones que tenían en cuanto a los elementos que creían ellos que definieran su rol de líder. Por lo tanto, la pregunta para ellos fue:

- El directivo considera que ustedes ejercen liderazgo dentro de la escuela, ¿qué elementos creen ustedes piensa el directivo cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad?

De la dimensión “Creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente” se realizaron preguntas que indagaran sobre cómo crean oportunidades de desarrollo profesional, reestructuran y organizan la institución. Las condiciones organizacionales que se tomaron en cuenta fueron el uso de espacio y tiempo. Las preguntas que se establecieron en la pauta de entrevista en el directivo fueron:

- ¿Da oportunidades para que los docentes ejerzan liderazgo?
- ¿Qué oportunidades brinda para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo? ¿qué hace?

- ¿Proporciona espacio y tiempo para ello?
- ¿Crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?

En la pauta para los docentes líderes en relación a esta dimensión, las preguntas fueron:

- ¿El directivo da oportunidades para que los docentes ejerzan su liderazgo?
- ¿Qué oportunidades brinda el directivo para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo? ¿qué hace?
- ¿El directivo proporciona espacio y tiempo para ello?
- ¿El directivo crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?

El segundo objetivo específico fue: *Analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente*. Con este objetivo, se inquirió cómo los directivos apoyan y motivan el desarrollo profesional de los docentes y promueven el surgimiento del liderazgo, ya sea a través de oportunidades de formación docente y de promoción de liderazgo. Para ello, se estableció una segunda área temática con el nombre de “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes”. La dimensión que se identificó fue “Desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente”. Las preguntas que se crearon en la pauta de entrevista con el directivo:

- ¿Busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma de decisiones en los procesos de mejora escolar?
- ¿Suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo?
- Si un docente líder, desde su posición informal de poder, ¿suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional?

Y para relacionar estas preguntas con las percepciones de los docentes líderes, a éstos se les preguntó:



- ¿El directivo busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma de decisiones en los procesos de mejora escolar?
- ¿El directivo suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo?
- Desde su posición informal de poder, ¿el directivo les suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional?

El tercer objetivo específico fue: *Analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo*. Dicho de otro modo, se buscó cómo son las relaciones entre directivos y docentes líderes, y cómo se promueve un clima de confianza entre ellos, fomentando el diálogo y el trabajo colaborativo en pos de la eficacia colectiva y mejora continua. Por ello, se estableció una tercera área temática que se desarrolló con el nombre de “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes”.

En esta área temática se identificó como dimensión la relación directivo-docente líder en donde se indagó en las diferentes formas de interacción que existen en alguna situación. Los aspectos que se consideraron fueron las acciones concretas que ayudan a la distribución del liderazgo.

Las preguntas que se crearon en la pauta de entrevista para el directivo fueron:

- ¿Cómo valora la relación que mantiene con los docentes líderes?
- ¿Construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con docentes líderes?
- ¿Qué acciones concretas utiliza para distribuir el liderazgo?
- ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados los docentes líderes en su participación?

Para los docentes líderes, las preguntas fueron:

- ¿Cómo valoran la relación que mantiene con el directivo?
- ¿El directivo construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con los docentes líderes?
- ¿Qué acciones concretas utiliza el directivo para distribuir el liderazgo?
- Para Uds. Como docentes líderes: ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados en su participación?

Respecto a la aplicación de las entrevistas a los agentes informantes, el instrumento utilizado para la obtención de los datos fueron dos pautas, una para los directivos (ver anexo 12) y otra para los docentes líderes (ver anexo 13). Cada pauta estuvo acompañada de un protocolo, el cual cuenta con los siguientes elementos: información sobre el estudio, objetivos del estudio, referencia técnica, procedimientos para el estudio, donde se indican las acciones a realizar durante la entrevista, el rapport y la lista de preguntas (ver anexo 10).

Igualmente, las preguntas fueron planificadas previamente y se construyó una pauta coherente con los objetivos del estudio, para evitar interrogantes capciosas o sesgadas que dieran por sentado que el entrevistado tiene un determinado punto de vista. Fue importante tener en cuenta que las preguntas suplementarias o las que fueron surgiendo en la entrevista no fueran conduciendo hacia una dirección en particular (Wood y Smith, 2018).

También fue necesario extremar las precauciones y las consideraciones éticas que se tomaron en cuenta con las personas entrevistadas a través de: el consentimiento informado después de que se le comunicara, con honestidad, el objetivo de la entrevista; el derecho a la privacidad y la protección de la identidad; y la protección contra daños, ya sean físicos, emocionales o de cualquier otro tipo (Fontana y Frey, 2015).

Por ello, se resguardó la confiabilidad y el anonimato correspondiente. Asimismo, los datos originales fueron guardados en un disco protegido y se aseguró que no existiera ningún registro en algún dispositivo como el teléfono móvil, para que nadie pudiera acceder a la información (Wood y Smith, 2018).

A las personas entrevistadas se les presentó el consentimiento informado, que consistió en un documento explicando el proceso de la recogida de información; la duración aproximada de las entrevistas semiestructuradas, con un mínimo de 30 minutos a un máximo de 45 minutos; el tratamiento de la información, explicitando la confidencialidad, el uso de los archivos electrónicos, la publicación de los resultados, el uso de los datos recogidos, el tiempo de duración de dos años del uso de los datos del estudio y el anonimato de los fragmentos de los textos utilizados de las transcripciones de las entrevistas; y, por último, la declaración de naturaleza voluntaria y el acuerdo de participar en el estudio a través de la firma del consentimiento informado.

El acceso al escenario de trabajo de campo fue fluido, dado que se mantuvo contacto constante durante todo el proceso de la investigación, siendo el primer el encuentro personal y directo con las personas de la dirección de la Corporación Municipal de Colina del área de educación en agosto del año 2016.

A partir de ese momento, se realizaron algunas conversaciones con los directivos de escuela que voluntariamente participaron en el estudio vía correo electrónico y mensajería privada a través del teléfono durante los tres años siguientes, lo cual ayudó mucho en el momento de la coordinación de las fechas de aplicación de las entrevistas durante los meses de septiembre y octubre del año 2019.

Las entrevistas fueron ejecutadas en espacios laborales de los directivos y docentes líderes como la oficina del directivo y la sala de atención a madres, padres y apoderado/as, para facilitar la participación de los agentes implicados, y, a su vez, para lograr que el mismo contexto les sirviera como insumo para la descripción de sus prácticas y percepciones del liderazgo distribuido.

Es importante mencionar que la realización en los espacios de trabajo fue una fuente importante de sensibilización ya que, en algunas oportunidades, justo después de dar por finalizada la entrevista y se dejaba de grabar, espontáneamente las personas entrevistadas seguían haciendo comentarios de sus experiencias en cuanto al ejercicio del liderazgo distribuido y de cómo se sentían de forma más distendida y confidencial, datos que fueron escritos en el diario que se llevaba al finalizar los encuentros (ver anexo 14).

De hecho, las entrevistas individuales y grupales fueron grabadas con el teléfono móvil con previa autorización del entrevistado y luego transcritas para analizar su contenido. Asimismo, se tomaron apuntes a través de un diario de investigación una vez terminadas las entrevistas, en donde escribía los temas principales e ideas claves que surgieron incluso después de dejar de grabar.

Como se puede apreciar en las tablas 17 y 18, las entrevistas individuales a los directivos y grupales a los docentes líderes fueron realizadas el mismo día por centro educativo y con el mismo orden: primero a los directivos y, después de unos minutos, a los docentes líderes. La decisión de hacerlo de esta manera, fue por conveniencia tanto para la entrevistadora como para las personas entrevistadas, puesto que así se evitaba la espera innecesaria o el regreso al lugar un día distinto, aunque siempre se mantuvo la disponibilidad de volver si era necesario, pero no fue el caso.

Las entrevistas con los directivos tuvieron como duración aproximada de 35 minutos en promedio, siendo la más corta de 30 minutos (ADifem y BDifem) y más larga de 45 minutos (EDifem y FDimas). En todos los encuentros fueron en sus respectivas oficinas de la dirección escolar.

Tabla 17  
*Aplicación de entrevistas individuales a directivos*

Agentes informantes	Fecha	Lugar	Hora inicio	Hora término	Duración de aproximada
ADifem	26/09/2019	Oficina del directivo	08:30	09:00	30 min
BDifem	30/09/2019		09:00	09:30	30 min
CDifem	03/10/2019		10:00	10:35	35 min.
DDifem	30/09/2019		16:00	16:35	35 min.
EDifem	30/09/2019		09:00	09:45	45 min.
FDifem	01/10/2019		08:30	09:15	45 min.

*Nota:* Elaboración propia.

Las entrevistas grupales con los docentes líderes, se realizaron entre 10 a 15 minutos después de las entrevistas a los directivos, pero éstas en cambio algunas fueron en la misma oficina del directivo y otras en la sala de atención a madres, padres y apoderado/as.

Es importante reconocer que las entrevistas se realizaron dentro del horario laboral. Por ello, la dirección tuvo que asegurar con personas que pudieran reemplazar a

estos docentes dentro de sus salas de clases mientras estaban en la entrevista. Excepto en el caso del centro D, la entrevista con los docentes líderes se realizó después del horario laboral, por lo que no habían estudiantes en la escuela, y por ende, no hubo necesidad de buscar a personas que las reemplazaran en las salas de clases.

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de unos 38 minutos aproximadamente, siendo la más corta de 30 minutos (DDL1fem y DDL2fem) y la más larga de 45 minutos (FDL1fem, FDL2mas y FDL3mas), como se puede observar en la tabla 18:

Tabla 18  
Aplicación de entrevistas grupales a docentes líderes

Agentes informantes	Fecha	Lugar	Hora inicio	Hora término	Duración
ADL1fem ADL2fem	26/09/2019	Sala de atención padres, madres y apoderados.	09:15	09:50	35 min.
BDL1fem BDL2fem BDL3fem	30/09/2019	Oficina del directivo	09:45	10:25	40 min.
CDL1fem CDL2fem CDL3fem	03/10/2019	Oficina del directivo	11:00	11:40	40 min.
DDL1fem DDL2fem	30/09/2019	Sala de atención padres, madres y apoderados.	16:40	17:10	30 min.
DDL1mas DDL2fem	30/09/2019	Sala de atención padres, madres y apoderados.	10:00	10:35	35 min.
FDL1fem FDL2mas FDL3mas	01/10/2019	Oficina del directivo	09:30	10:15	45 min.

*Nota:* Elaboración propia.

La interacción directa que se realizó en la entrevista fue una ventaja y desventaja al mismo tiempo como método de investigación. Una ventaja fue que permitió una mayor profundidad en comparación con otras formas de obtención de datos. Una desventaja, en cambio, fue su inclinación a la subjetividad y al sesgo por parte de quien entrevista (Cohen *et al.*, 2011).

Dentro de las limitaciones que corresponde a este método tiene que ver que la información obtenida se restringe al contenido verbal y a las interferencias de la persona que entrevista. Asimismo, está sujeta a sesgos propios de la interacción humana y se puede fomentar o disuadir la expresión de algunos hechos u opiniones particulares

(Sommer y Sommer, 2001). Es por ello que se realizó con mucho cuidado y con pautas de preguntas necesarias para el estudio.

Finalmente, los datos que se recogieron en las entrevistas individuales y grupales están basados en palabras a través de la transcripción de conversaciones, comentarios y relatos subjetivos. La transcripción fue por escrito para que se pudiera codificar para el análisis e interpretación de los datos, facilitando la interacción de alta calidad con los mismos. Esto ayudó para devolver el informe de entrevista a los entrevistados para saber si estaban conformes y si representó la conversación sostenida en la entrevista, añadiendo validez a los datos (Wood y Smith, 2018).

### **3.4.3 Análisis documental**

El uso de las fuentes documentales fue una estrategia importante para conocer la información disponible que pudiera ayudar a la investigación a recoger datos de documentos que no fueran necesariamente creados para este fin (Merriam y Tisdell, 2016; Valles, 2000), pero que están cargados de contenidos relevantes y que ayudaron a la contextualización del estudio de caso.

Estos textos fueron registros escritos, oficiales y públicos de la administración del Estado y el municipio, y existían previamente a la investigación. La lectura de estos textos ayudó en la recolección de datos secundarios relacionados con los valores, intereses y propósitos en cuanto a los temas identificados para este estudio.

Los documentos seleccionados fueron el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), dado que guían las prácticas de las personas involucradas. En efecto, el primero es un documento oficial publicado desde el MINEDUC (2015) entregando orientaciones del actuar de los directivos de escuelas y liceos del sector público en diferentes dimensiones de prácticas de liderazgo (ver anexo 2).

Asimismo, los PEIs de los centros entregan información de forma particular de cada centro, dando señas de la identidad, de los objetivos que persiguen y de cómo se

estructura la institución (Antúnez, 2008), describiendo las relaciones internas que se desarrollan en la comunidad escolar, específicamente entre directivos y docentes.

Dentro de las ventajas del uso de documentos, Valles (2000) destaca los siguientes: el *bajo coste* de una gran cantidad de material informativo; la *no reactividad*, es decir, que no existe la presencia de alguna reacción como ocurre cuando se trata de personas; la *exclusividad*, dado que el contenido es de carácter único y puede diferir de lo que surge de las técnicas directas como las entrevistas; y la *historicidad*, porque los escritos permanecen y se conservan en el tiempo.

Las desventajas que se consideraron son la selectividad del registro y en la conservación del material documental; la propia naturaleza secundaria del documento, es decir, que la información producida suele tener propósitos diferentes a los de la investigación, por ello fue necesario que el análisis estuviera acompañado de los datos primarios que otorgaron los agentes informantes a través de las entrevistas; la interpretabilidad múltiple y cambiante del material documental, dependiendo del contexto y del tiempo.

Con respecto a esto último, a pesar que el mismo texto se puede interpretar dependiendo del contexto y momento histórico y que cabe la posibilidad que existan diferencias entre lo que el autor quiso decir y la interpretación del lector, establecer la tabla 19 con los objetivos, dimensiones y los indicadores como guía fue imprescindible para que el análisis fuera coherente con los objetivos del estudio. A continuación se muestra la tabla con la pauta de análisis documental:

Tabla 19

*Pauta de análisis documental*

Documentos analizados	Objetivos específicos	Áreas temáticas	Dimensión	Elementos operacionales	Indicadores	
Marco de la Buena Dirección Escolar y el Liderazgo Escolar (MBDLE) (MINEDUC, 2015).	1. Determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno	Gestión del establecimiento escolar	Identificación de docentes líderes	Elección de docentes	- Definición del rol docente	
	2. Analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente	Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes	Desarrollo profesional para el ejercicio de liderazgo docente	Apoyo y motivación en el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente	- Condiciones organizacionales	- Uso de espacio y tiempo de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo
					- Aspectos de la situación	- Mejora escolar
Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)	3. Analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo del liderazgo.	Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes	Relación directivo-docente líder	Formas de interacción director-docente líder (di-dl)	- Rol directivo	
					- Apoyo directivo	
					- Desarrollo profesional docente	
					- Promoción liderazgo docente	
					- Relación di-dl	
					- Clima de confianza	
					- Trabajo colaborativo	
					- Distribución de liderazgo	
					- Límites del liderazgo docente	

*Nota:* Elaboración propia.



Finalmente, para evaluar la autenticidad de los documentos se realizó una descripción exhaustiva del contexto social en el apartado de “Contextualización” del estudio empírico al inicio de la Parte III de la tesis, en donde específicamente se habla de la organización administrativa, la estructura general del sistema educativo de Chile y los antecedentes del marco legal que respaldan los registros como fuentes de información y que la interpretación se basó en los objetivos de estudio en el contexto y momento histórico actual.

### **3.5 Procedimiento de análisis de datos**

En este estudio se utilizó el análisis de contenido, el cual se llevó a cabo a través de una serie sistemática de pasos en el cual se comenzó con la conceptualización previa de los constructos permitiendo la precisión en el análisis de datos (Bonilla y López, 2016). Posteriormente, se organizó, contabilizó y explicó la información recogida, dando sentido a los datos en relación con las definiciones de la situación por parte de los agentes informantes, indicando patrones, temas, categorías y regularidades (Cohen *et al.*, 2011).

Se eligió la Teoría Fundamentada como método para orientar el proceso analítico de los datos, puesto que ontológica y epistemológicamente responden al formato del estudio realizado. En efecto, desde la ontología, que otorga una visión sobre la naturaleza de la realidad, y la epistemología, que indica cómo se genera el conocimiento, esta investigación se basó en el paradigma cualitativo, el cual busca la relación entre una persona que indaga la comprensión de un fenómeno a estudiar a través de las acciones y significaciones de las personas que participan en la investigación (Charmaz, 2006).

Desde la escuela constructivista de Charmaz (2006), se explica que la teoría fundamentada es considerada tanto como un método de investigación y como la teoría que surge como resultado de un estudio. En este caso se utilizó como metodología, ya que se enfoca en la creación de marcos conceptuales o teorías por medio del análisis y conceptualizaciones que se originan directamente de los datos de representaciones interpretativas de las personas que participan en una realidad social estudiada a través de la codificación como estrategia fundamental (Monge, 2015).

Cohen *et al.* (2011) comentan que una característica importante de la investigación cualitativa es que el análisis comienza en el proceso de la recogida de datos, puesto que ya se tienen los principios de los fenómenos que se estudian. Por ello, se realizaron resúmenes de las entrevistas y se escribió un diario de investigación reflexivo en el que se registraron las ideas, conversaciones espontáneas, concepciones sobre el proceso investigativo y cualquier otra cosa relacionada con la totalidad del estudio de caso y el análisis de datos.

La teoría fundamentada implica la recolección, la codificación y el análisis de los datos de manera simultánea, por ello se caracteriza por ser un método flexible (Bonilla y López, 2016). El proceso metodológico comenzó con la recolección de los datos, el cual consistió en la realización de las entrevistas semiestructuradas individuales a directivos y grupales a los docentes. Luego, se procedió a la transcripción de los audios de las grabaciones que se realizaron con previa autorización y consentimiento de los agentes informantes. Los textos transcritos se guardaron en formato de documento portátil o Portable Document Format (en adelante PDF por sus siglas en inglés).

Para el proceso analítico se utilizó el software NVivo 12. El uso del Análisis Cualitativo Asistido por Computadora de la traducción al español de CAQDAS (Computing Assisted Qualitative Data Analysis Software) (Sabariego, 2018) fue una decisión crucial para lograr los dos objetivos generales de la tesis sin perder la cantidad y la variedad de datos que surgieron de las diferentes fuentes, buscando la saturación de las áreas temáticas y las relaciones entre ellas de manera eficiente que de manera manual se pudieron haber perdido.

NVivo 12 maneja prácticamente cualquier información, incluyendo documentos de Word, archivos PDF, de audio, tablas de base de datos, entre otros, permitiendo colocar las transcripciones y registros utilizados en un solo lugar. Además, ayudó a descubrir tendencias útiles y las funciones de análisis automatizados posibilitaron ubicar a la investigadora por encima de la información y abordarla de lleno.

Asimismo, la forma de presentar los datos también fue concluyente para usar el software, dado que se pudieron mostrar conexiones, ideas y hallazgos usando

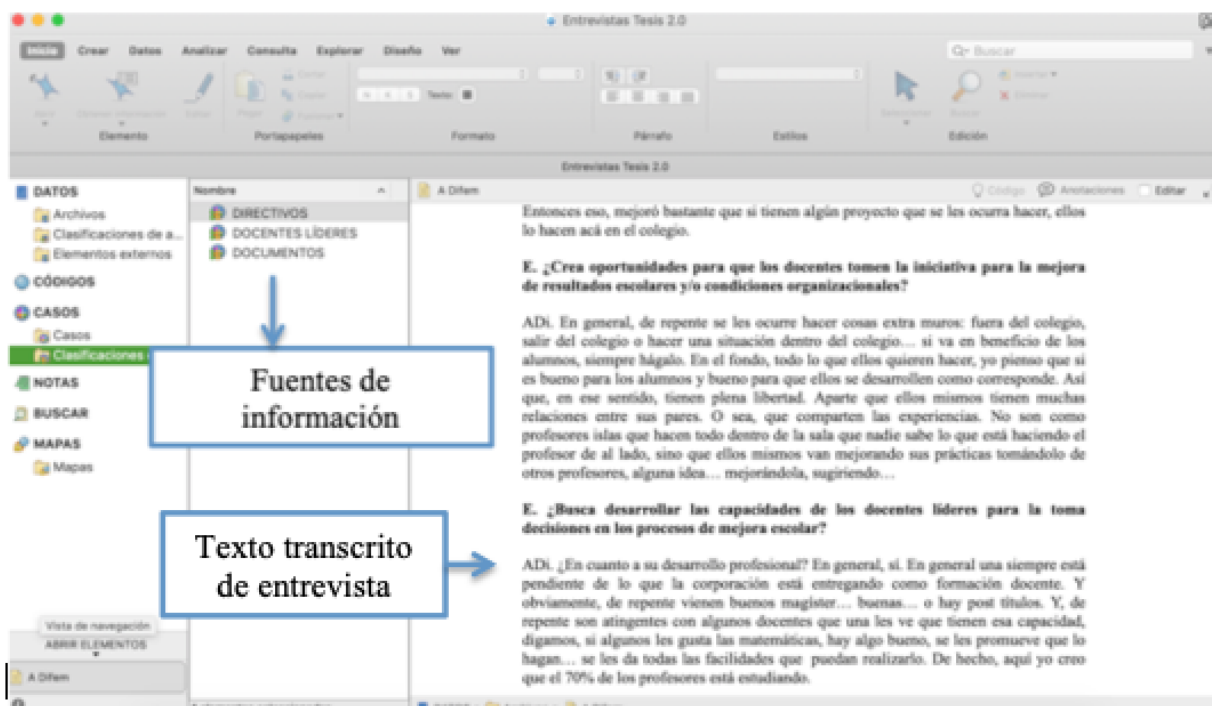
herramientas de visualización (QSR, 2020) que de forma manual hubiera demandado mucho tiempo crearlas. En el marco de la Teoría Fundamentada, NVivo 12 facilitó las tareas de recuperación, agrupación y ordenación de segmentos y códigos para el análisis de los datos cualitativos (Chávez, Soto, Torres y Vera, 2013).

Es importante rescatar que el programa no hizo el trabajo analítico de codificar ni categorizar por la investigadora, sino que funcionó como un recurso de apoyo para dicho trabajo y posterior reflexión que demandó el estudio. Además, el uso del software fue determinante para el progreso de esta investigación, puesto que si bien es cierto significó invertir tiempo para aprender a usarlo, tener tutorías con especialistas, leer manuales, practicar y tener intentos fallidos, la verdad es que luego fue un proceso fluido en el análisis de los datos de las fuentes que se usaron: transcripciones de las entrevistas de directivos y docentes líderes, y los documentos consultados: PEIs y MBDLE (MINEDUC, 2015). A continuación se procede a explicar la aplicación del software en el análisis de los datos.

El primer paso fue la transcripción, el cual es el proceso de conversión de grabaciones de audio en datos textuales en documentos en formato Word. Después, se convirtieron los documentos de formato Word a PDF y se añadieron en el software NVivo 12. Posteriormente, se clasificaron todos los textos según la fuente y fueron guardados en tres archivos diferentes: el primero fue nombrado como “Directivos” con las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas individuales; el segundo, nombrado como “Docentes líderes” en el cual se guardaron las transcripciones de las entrevistas semiestructuradas grupales; y el tercero, denominado “Documentos” en donde se incorporaron los PEIs de cada centro educacional que participaron en el estudio y el MBDLE (MINEDUC, 2015), también en formato PDF. En la figura 15 se puede observar cómo se presentan los escritos en el software.

Figura 15

Paso 1: transcripción de entrevistas y clasificación de textos en software NVivo 12



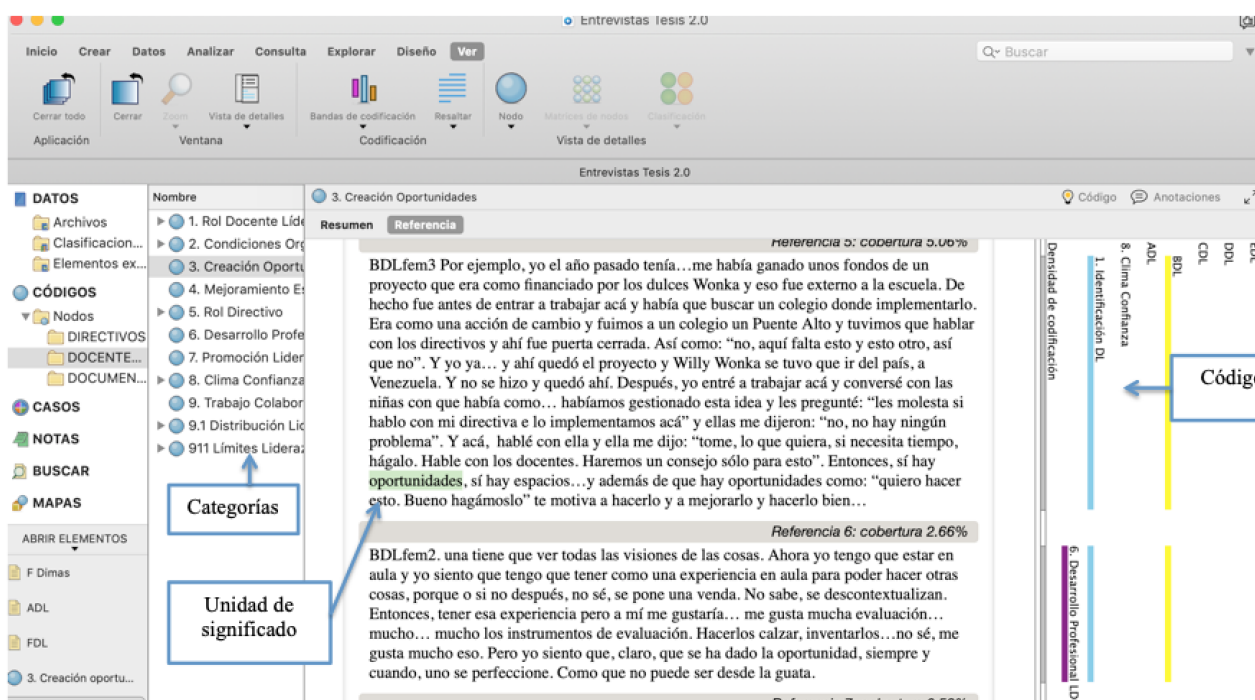
Nota: Elaboración propia

El segundo paso fue leer al menos dos o incluso más veces cada uno de los textos. Paralelamente se identificaron las ideas principales y las palabras claves que estuvieran relacionadas con los objetivos del estudio. Es decir, se examinaron las transcripciones y se centró en algunos tópicos claves que surgieron para comprender la complejidad del caso (Creswell, 2013). Las palabras que tenían más afinidad semántica o un significado similar se juntaban y se les otorgó un código. A este proceso se le conoce como codificación (Bonilla y López, 2016; Charmaz, 2006; Cohen *et al.*, 2011; Flick, 2004).

Como tercer paso, la codificación fue abierta y consistió en generar códigos a partir de dos fuentes: la pre-codificada y la codificación en vivo. Los primeros se generaron a partir de la subjetividad inductiva de la investigadora y los segundos a partir de las expresiones y el lenguaje de los agentes informantes en las frases literales (Bonilla y López, 2016) transcritas en los textos de las entrevistas semiestructuradas de directivos y docentes líderes.

La forma de organizar y presentar las unidades de significado reunidas a partir de los datos relevantes según sus atributos y sus cualidades junto al código otorgado se puede observar en el anexo 15. A continuación se puede observar este proceso de codificación en el software NVivo 12 en la figura 16:

Figura 16  
Tercer paso: codificación en software NVivo 12



Nota: Elaboración propia.

La elaboración de los primeros códigos fue un procedimiento económico de manejar, resumir y presentar, considerando que se hizo lo posible para no perder la integridad y la entereza de los mensajes transcritos de las personas quienes fueron entrevistadas. Además, se evitó que los datos se descontextualizaran en la fragmentación de la información y se consideraron los códigos que surgieron a través de la codificación en vivo, dejando abierta la posibilidad de la existencia de temas emergentes inesperados y de suma importancia.

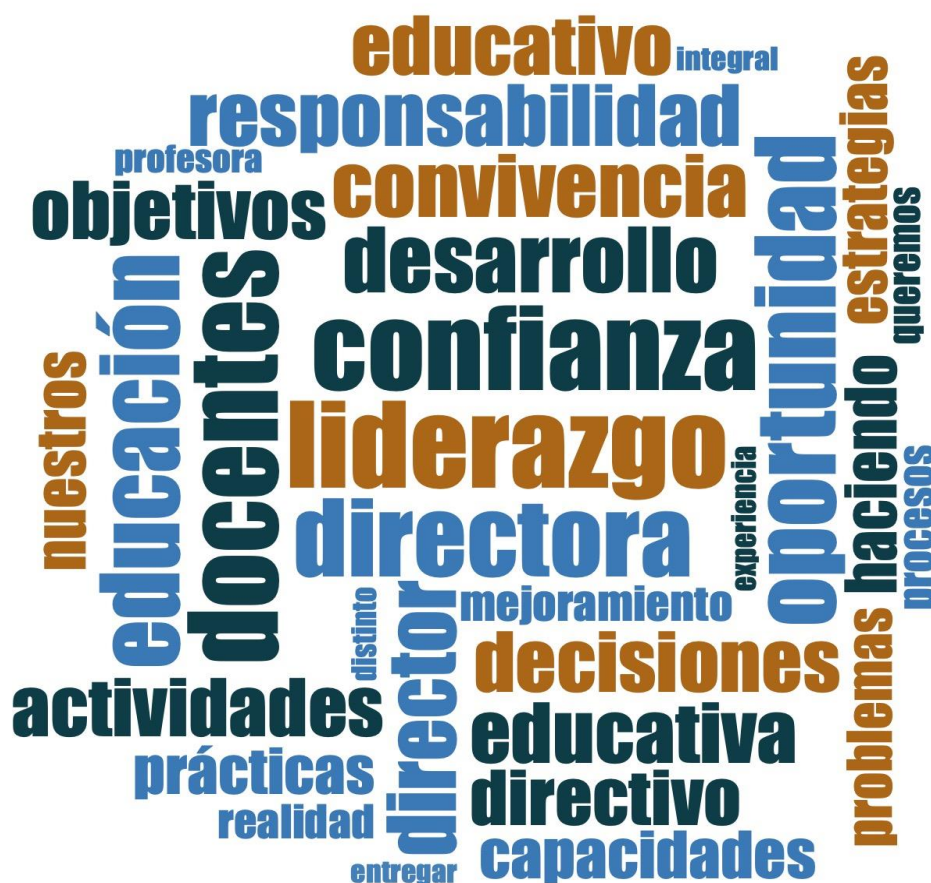
Es menester tomar en cuenta que el análisis de datos cualitativos es inevitablemente interpretativo dada su interacción reflexiva y reactiva entre la persona que analiza y los datos. Es una interpretación de un encuentro social y esto podría significar un problema, puesto que quien investiga tiene sus ideas preconcebidas,

sesgos, preferencias, antecedentes y, a veces, ya tiene establecidos los códigos y categorías de análisis, determinando la metodología a usar según sus intereses y su agenda (Cohen *et al.*, 2011).

El uso del software fue importante, ya que sólo se analizaron los datos literales y se hizo una revisión constante. En la figura 17 se puede apreciar una nube de palabras que fue generado por el mismo programa como una prueba que las palabras más grandes son las que más se repitieron en los textos analizados. Si bien es cierto la nube no fue determinante en el proceso de identificación de unidades de significado, sí se usó como referencia para orientar a la investigadora cuáles eran las palabras que aparecían con más frecuencia en las fuentes.

Figura 17

*Nube con las palabras más repetidas en los textos analizados*

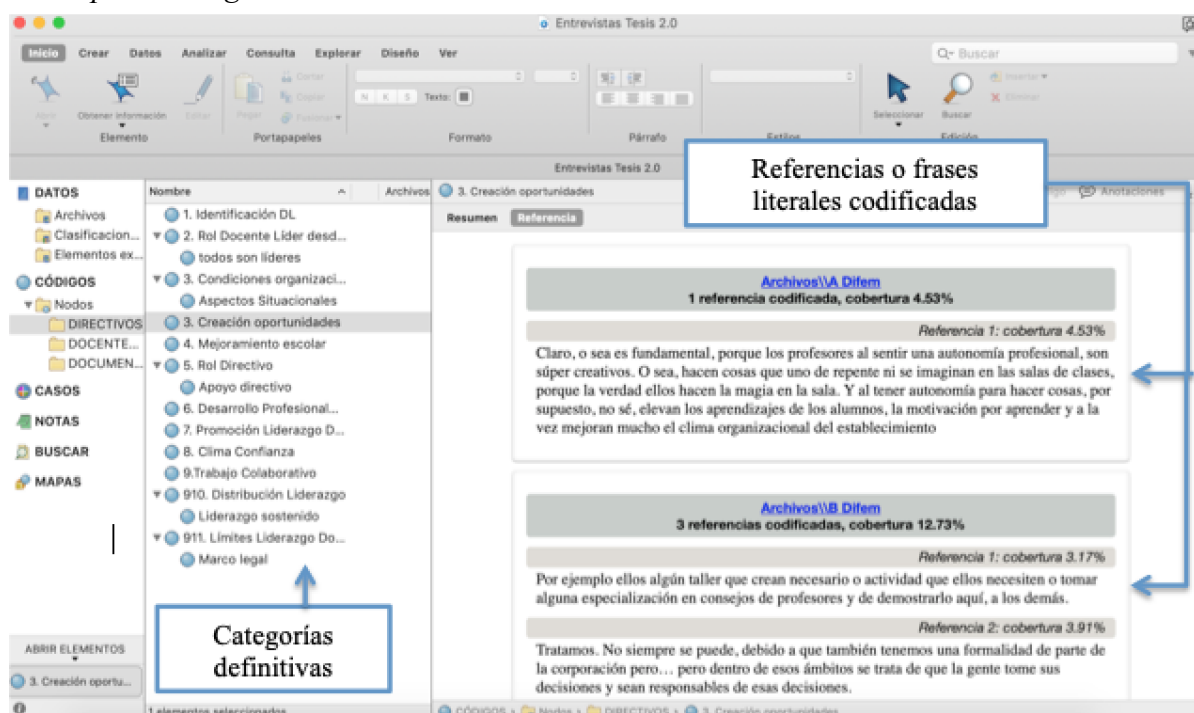


*Nota:* Elaboración propia.

Como cuarto paso, tras las constantes revisiones que se realizaron, se realizó la codificación axial, el cual consistió en definir los códigos definitivos, agruparlos según similitud e identificar las relaciones existentes entre ellos. Una vez conseguido esto, se concentraron bajo un rótulo o una categoría. A este proceso de le llama categorización (Charmaz, 2006; Cohen *et al.*; 2011; Flick, 2004).

La categorización en NVivo 12 es cómodo de aplicar y para la investigación fue imprescindible, puesto que para el análisis mantenía los datos o las referencias de las frases literales codificadas de los textos utilizados de forma ordenada y de fácil acceso. Asimismo, permitió la creación de categorías de temas emergentes y, tras una revisión exhaustiva, se dejaron de forma definitiva como se aprecia en la figura 18:

Figura 18  
Cuarto paso: categorización

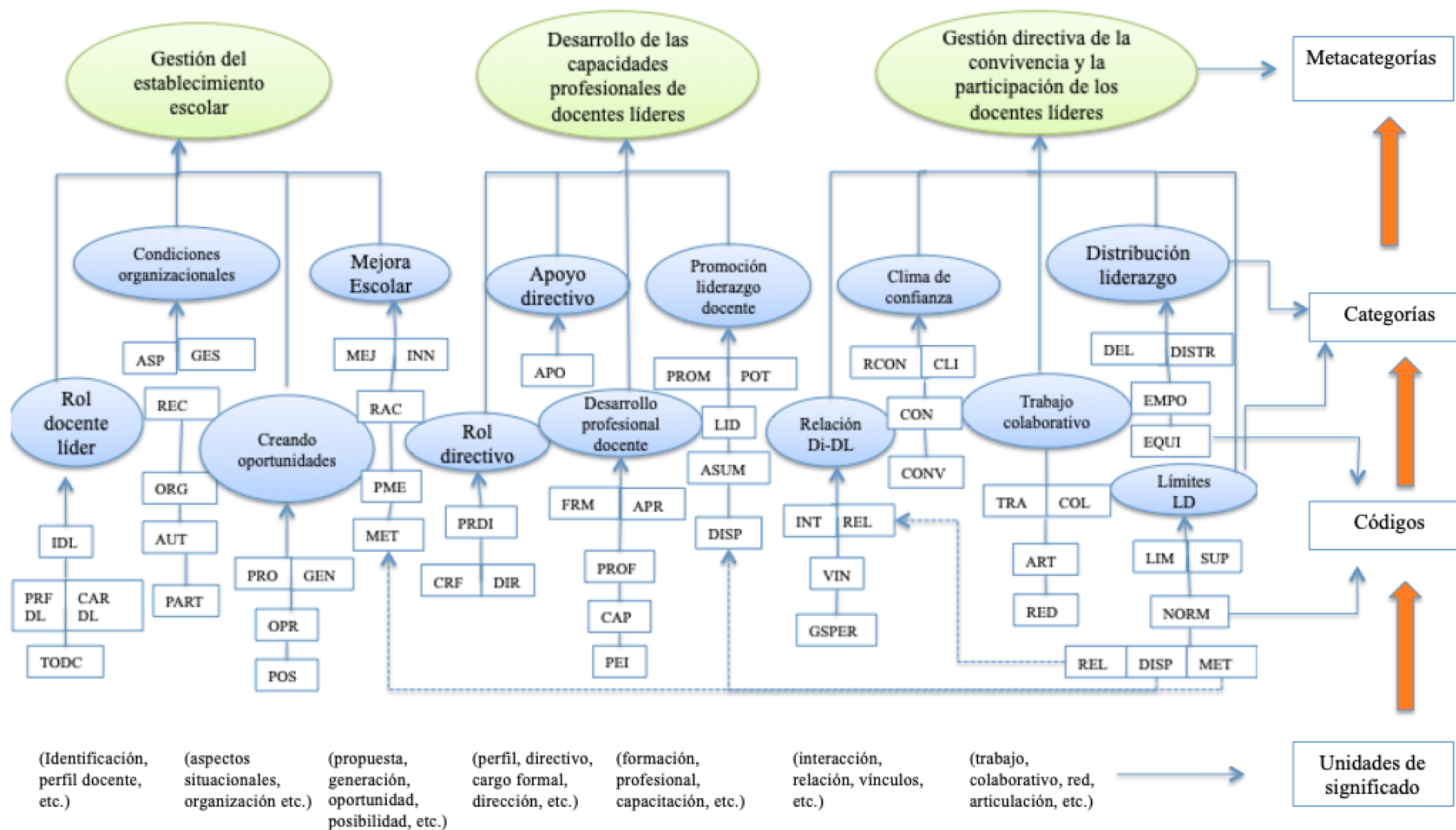


Nota: Elaboración propia.

Finalmente, en el quinto paso se diseñaron las metacategorías, las cuales se caracterizan por reunir una serie de categorías que se relacionan entre sí y que forman una gran categoría como se muestran en la siguiente figura 19:



Figura 19  
 Quinto paso: diseño de metacategorías



Nota: Elaboración propia.



Como se aprecia en la figura 19, el proceso de diseño de las metacategorías, basado en la teoría fundamentada, fue de manera inductiva a partir de las unidades de significados identificados en los textos analizados. Luego se codificaron las referencias que tenían similitud semántica y se crearon las categorías. Posteriormente, se reunieron las categorías que también compartían familiaridad en los conceptos y se crearon tres grandes metacategorías en función a los objetivos del estudio.

A partir del proceso de la operacionalización de los constructos (cfr. Tabla 16 de trazabilidad del estudio), los objetivos fueron determinantes porque fueron el origen para identificar las áreas temáticas, las cuales sirvieron de inspiración para diseñar las metacategorías.

De hecho, cabe recordar que de los dos objetivos generales a) interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar; y, b) relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo, se estipularon tres objetivos específicos que se explicará a continuación cómo ayudaron a orientar el proceso del diseño de las metacategorías.

Del primer objetivo específico: *Determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno*, se relacionaron las categorías “rol docente líder”, “condiciones organizacionales”, “creando oportunidades” y “mejora escolar” en la metacategoría “Gestión del establecimiento escolar”.

Esto se debe principalmente porque se vincularon los temas relacionados con la gestión escolar y los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido por parte de los directivos hacia los docentes líderes, y de ello se seleccionaron los aspectos que tienen que ver con la identificación y definición del rol de los docentes líderes, con la creación de oportunidades para el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo, con la reestructuración y organización del establecimiento en función de la mejora escolar.

El segundo objetivo específico fue: *analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente*. A partir de esta premisa, se relacionaron las categorías “rol directivo”, “apoyo directivo”, “desarrollo profesional docente” y “promoción de liderazgo docente” en la metacategoría nombrada como “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes”.

En este grupo se reunieron todos los temas relacionados de cómo los directivos apoyan y motivan el desarrollo profesional de los docentes y promueven el surgimiento del liderazgo, ya sea a través de oportunidades de formación docente y/o de promoción de liderazgo.

Finalmente, el tercer objetivo específico fue: *Analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo* y para cumplirlo, se enlazaron las categorías “relación directivo y docente líder”, “clima de confianza”, “trabajo colaborativo”, “distribución de liderazgo” y “límites del liderazgo docente” en la metacategoría “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes”.

En esta última se analizaron las percepciones de los agentes informantes en cuanto a las relaciones entre directivos y docentes líderes, a cómo se promueve un clima de confianza entre ellos, fomentando el diálogo y el trabajo colaborativo en pos de la distribución del liderazgo, tomando en consideración, los límites que se establecen en el ejercicio del liderazgo docente.

Continuando con el esquema observado en la figura 19 del diseño de las metacategorías, cabe destacar que es fruto de la codificación axial, el cual consiste en la búsqueda activa y sistemática de la relación que tienen los códigos y las categorías a través de la comparación constante de las semejanzas y las diferencias entre sí (Bonilla y López, 2016).

Por consiguiente se presentaron los datos de una manera equilibrada entre la información de los datos literales y la interpretación como investigadora hasta el punto en que los datos comenzaron a tornarse repetitivos y se logró la saturación de los temas.

De este modo, las frases y las oraciones directas, ricas en detalles, ayudaron a esclarecer el análisis que se realizó y que se presentan en la Parte IV titulado como “Resultados”.

Finalmente, se culminó con la codificación selectiva, la cual consistió en construir un relato con la relación conceptual y teórica que tienen las categorías en las proposiciones que se aprecian en la Parte V de este estudio llamado “Discusión de los resultados”. Para ello se usaron las capacidades para discernir, comprender y dar sentido a los datos de la investigadora (Bonilla y López, 2016).

### **3.6 Fiabilidad y validez del estudio**

La fiabilidad y validez son conceptos imprescindibles en la investigación cualitativa debido a que garantizan que los resultados que se presentan son merecedores de crédito y confianza (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012). La fiabilidad se centra en el grado en que los métodos aplicados en la investigación puedan ser usados por otros investigadores y obtener los mismos resultados. Se refiere a la posibilidad de replicar estudios (Noreña, *et al.*, 2012).

Sin embargo, en las investigaciones cualitativas suelen estar muy relacionadas con el contexto, por tanto, pueden diferir los resultados de una investigación a otra. Es por ello, que la fiabilidad debe centrarse en el proceso de investigación en vez de los resultados obtenidos (Wood y Smith, 2018).

La validez es el “el grado en que un método, un test o una herramienta de investigación mide lo que se supone que tiene que medir” (Wellington, 2000, p. 201 en Wood y Smith, p. 2018, pp. 105-106). Es decir, que los métodos se consideren y midan las afirmaciones que se hacen en el trabajo de investigación. La validez muestra el grado de fidelidad con que se da a conocer el fenómeno investigado y a la interpretación correcta de los resultados (Noreña *et al.*, 2012).

Cabe recordar que el fenómeno estudiado son las prácticas directivas en la creación de oportunidades para el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida. Para ello se usaron diferentes estrategias como

la saturación de los datos, la triangulación de métodos y el contraste con otros investigadores por mencionar algunos ejemplos.

En función a la transparencia se mencionan algunas medidas que se tomaron en cuenta para evitar problemas de fiabilidad y validez:

- Las transcripciones son fieles a las grabaciones de las entrevistas, tratando de evitar a toda costa que fueran limitadas, selectivas, parciales, sesgadas e incompletas, para asegurar la saturación de los temas emergentes.
- Se usaron documentos actualizados como fuentes de datos para que la información que presentan fueran acordes al contexto actual en que se desarrolló la investigación.
- Se usó el programa NVivo 12 para mitigar y evitar posibles errores humanos que puedan crear confusiones en el proceso de codificar y categorizar y dar información ambigua.
- Las transcripciones están disponibles para que puedan ser corroboradas en los anexos.
- En el proceso de codificación y categorización se evitó en la medida de lo posible perder la riqueza de las palabras y sus connotaciones.
- Se evitó imponer significados a las categorías según el punto de vista de la investigadora y se sostuvo a toda costa lo que los textos de análisis declaraban y las personas entrevistadas quisieron decir.

Sin embargo, además de la fiabilidad y validez, en este estudio se utilizaron una serie de criterios que están basados en el trabajo de Lincon & Guba (1985), quienes propusieron los aspectos de valor de la verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad, relevancia y adecuación teórico-epistemológico para valorar el rigor científico del estudio.

Con el fin de apoyar la interpretación del trabajo antes mencionado, se ha creado la tabla 20 con los criterios de rigor para validar los resultados y conclusiones considerando a tres autores más: Hidalgo (2005), Noreña *et al.*, (2012) y Silva (2008), a saber:

Tabla 20

*Criterios de rigor para validar los resultados y las conclusiones.*

Criterio	Estrategia	Aplicación en el estudio
Valor de la verdad (credibilidad, autenticidad)	Permanencia prolongada en el campo	Contacto durante tres cursos escolares con los agentes informantes (2016-2019).
	Juicio crítico de personas expertas	Directores de tesis y lectores externos
	Triangulación de métodos	Entrevistas semiestructuradas individuales a directivos, entrevistas semiestructuradas grupales a docentes líderes y análisis documental.
Aplicabilidad (transferibilidad)	Comprobación de los participantes	Después de cada entrevista
	Adecuación referencial	Revisión periódica de esquema general y del proceso
	Comprobación posterior de los participantes	A la entrega del informe de resultados
	Descripciones extensas	Descripción detallada del contexto del sistema educativo chileno y de los participantes
Consistencia (dependencia, replicabilidad)	Muestreo teórico	Sustento teórico de los resultados
	Recogida exhaustiva de datos	Anexos y diario de la investigadora.
	Métodos sobrepuestos	Triangulación de métodos (entrevistas semiestructuradas individuales, grupales y análisis documental).
Neutralidad/objetividad (confirmación)	Observadores externos	Directores de la tesis.
	Replicabilidad	Descripción detallada del proceso de recogida, análisis e interpretación de los datos.
Relevancia	Triangulación a través de métodos	Entrevistas semiestructuradas individuales a directivos, entrevistas semiestructuradas grupales a docentes líderes y análisis documental.
	Rigor metodológico	Transcripciones textuales de las entrevistas
		Saturación de los datos
		Contrastación de los resultados con la literatura existente
		Revisión de hallazgos por otros investigadores
		Identificación y descripción de limitaciones y alcances de la investigadora
		Diario de investigación
	Reflexión y contraste con compañeros del doctorado y del sector educativo chileno que no participaron en el estudio.	
Adecuación epistemológica	teórica- Correspondencia adecuada del problema por investigar y la teoría existente	Revisiones constantes de los directores de la tesis.
		Directores de la tesis
		Lectores externos
		Configuración de nuevos planteamientos teóricos.
		Comprensión amplia del fenómeno estudiado
		Correspondencia entre la justificación y los resultados obtenidos
		Contrastación de la pregunta de la investigación con los métodos
		Ajustes de diseño
		Elaboración del presente informe del estudio

*Nota:* Adaptado de Hidalgo, 2005; Lincon & Guba, 1985; Noreña *et al.*, (2012); Silva, 2008.

Asimismo, se tomaron en consideración algunos criterios éticos dentro del rigor científico de la investigación. Dado que este estudio de caso, basado en el paradigma cualitativo, reconoce la subjetividad de las percepciones de las personas participantes como parte de la investigación, fue necesario recurrir a los aspectos éticos que resguardaran las decisiones y las acciones que se adoptaron en la investigación, considerando sus consecuencias.

Los criterios que se utilizaron fueron: el consentimiento informado, la confiabilidad, el manejo de riesgos en las entrevistas y grabaciones de audio. En la tabla 21 se aprecia cómo fue su aplicación:

Tabla 21  
*Criterios éticos de la investigación*

Criterios	Aplicación en el estudio
Consentimiento informado	Los participantes firmaron y estuvieron de acuerdo con ser informantes, conociendo sus derechos y responsabilidades.
Confidencialidad	Se aseguró la protección de identidad de las personas que participaron como agentes informantes
Manejo de riesgos	Se aseguró de respetar los principios de no maleficencia y beneficencia establecidos para hacer investigación con personas.
Entrevistas	Se aseguró de que fuera una experiencia de interacción social donde no se provocaron actitudes que condicionaran las respuestas de los participantes.
Grabaciones de audio	Se resguardó que fueran guardados como archivos confidenciales, cautelando la confidencialidad, el respeto y el anonimato de las personas que participaron.

Nota: Elaboración propia. Adaptado de Noreña *et al.* (2012).

Teniendo en cuanto lo anterior, se procede a presentar los resultados de la investigación a continuación.



## PARTE IV: RESULTADOS

En las próximas páginas se exponen los resultados del análisis de los datos en forma narrativa por temas y sus respectivas relaciones a través de categorías reunidas en tres metacategorías en base a los datos obtenidos a partir de las fuentes de información: textos transcritos de las entrevistas semiestructuradas individuales de los directivos y grupales de los docentes líderes y los documentos oficiales analizados: MBDLE (MINEDUC, 2015) y los PEIs de los seis centros que participaron en el estudio.

Para comenzar, se presenta la primera metacategoría llamada “Gestión del establecimiento” con la descripción de sus cuatro categorías: rol docente líder, creando oportunidades, condiciones organizacionales y mejora escolar.

La segunda metacategoría nombrada “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes” se desarrollan las cuatro categorías: rol directivo, apoyo directivo, desarrollo profesional docente y promoción liderazgo docente.

La tercera metacategoría recibe el nombre de “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes” y se presentan cinco categorías identificadas: relación directivo-docente líder, clima confianza, trabajo colaborativo, distribución liderazgo y límites liderazgo docente.

Este apartado se organiza mostrando el nombre de la metacategoría, una figura con las relaciones internas entre las categorías por cada una de ellas. Luego se presentan las categorías con su respectiva definición y la presentación de los datos y frases literales de los textos analizados.

Finalmente, se hace una recapitulación donde se muestran las relaciones entre las tres metacategorías de forma unificada y generalizada, exponiendo los principales resultados del estudio.

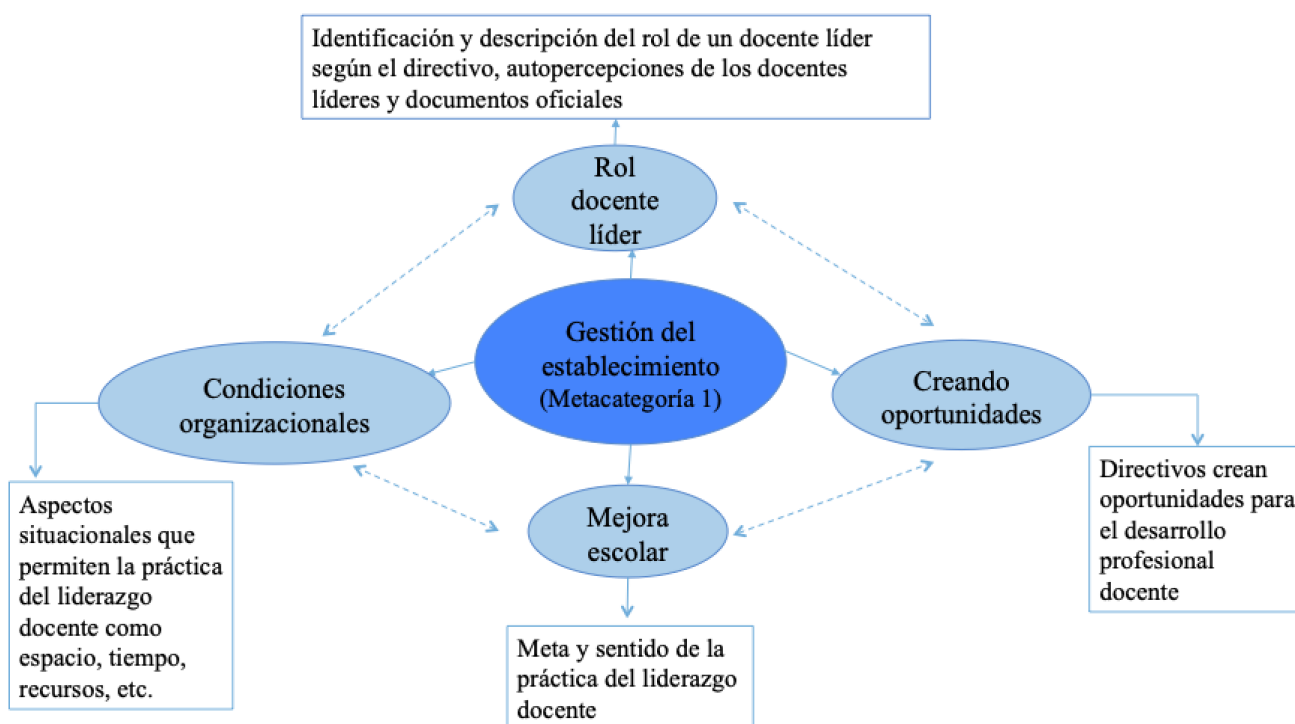


#### 4.1 Metacategoría: Gestión del establecimiento escolar

La primera metacategoría identificada que se presenta recibe el nombre de “Gestión del establecimiento escolar”, y surge para cumplir con el primer objetivo específico de este estudio, a saber, determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno.

Las categorías que conforman la metacategoría son: rol docente líder, condiciones organizacionales, creando oportunidades y mejora escolar, como se muestra a continuación en la figura 20:

Figura 20  
*Relaciones intracategorías de la metacategoría 1*



*Nota:* Elaboración propia

En las próximas páginas se procede al desarrollo de la conformación de las categorías.

#### 4.1.1 Rol docente líder

El “rol docente líder” es la primera categoría que se presenta y se entenderá como la *identificación y descripción del rol de un docente líder según el directivo, de las autopercepciones que tienen los mismos docentes líderes y de los documentos oficiales*. Para comenzar, primero se identificaron quiénes fueron los docentes líderes según los directivos. Con ello, ya se pudieron realizar las entrevistas grupales a los docentes líderes. Por esta razón, la identificación de los docentes sólo le correspondió responder a los directivos.

Las respuestas de los directivos fueron diversas, puesto que la pregunta era abierta. Hubo algunas en porcentajes estimados. Otras fueron números concretos. También hubo directivos que pensaron que todos y cada uno de sus docentes de la escuela los consideraba como líderes.

ADifem. Yo creo que un 20% de los docentes del establecimiento. Más o menos promedio, como unos seis.

BDifem: Cinco

C Difem: yo creo que sobre unos 15...

D Difem: planta docente

E Difem: todos mis docentes, pero seis profesores son los más.

De la cantidad que cada directivo identificó como docentes líderes, sólo participaron entre dos o tres en las entrevistas, dado que la elección estuvo marcada por la disponibilidad de tiempo en el momento de hacer las entrevistas.

En relación con el rol de docente líder como tal, los directivos se fijaron en diferentes elementos y fue complejo esperar homogeneizar el concepto de *docente líder*, puesto que surgieron diferentes interpretaciones de “qué es el liderazgo”. De hecho, para los directivos, el liderazgo sigue siendo un fenómeno de carácter personal, es decir, que primero pensaron en los docentes según su comportamiento y disposición hacia la toma de decisiones y la aceptación para asumir responsabilidades.

Por un lado, los directivos reconocieron que los docentes que muestran aspectos como: iniciativa, creatividad, proactividad, curiosidad para crear proyectos, motivación,

capacidad colaborativa, ganas de hacer cosas, responsabilidad y confianza en sí mismos ayudan a identificar a un docente líder. En ello, coincidieron cinco de los seis directivos en sus comentarios:

Primero que nada son creativos, proponen situaciones como diferentes para hacer con los alumnos, tienen iniciativa, son proactivos y siempre están tratando de buscar información sobre lo que necesitan. Porque creo que ese es el perfil que tiene un profesor líder. (ADifem)

Les gusta tomar algunas decisiones, no todas, pero les gusta tomar decisiones y crear proyectos aun cuando están preguntando pero sí son capaces de crear proyectos. (BDifem)

Bueno, llevar el grupo de sus colegas, estimularlo, motivarlo. Como te digo, de repente no estaré a favor de alguna idea...eso me percibe a mí si hay... si ellos tienen características de liderazgo. (CDifem)

Para resumir sería la proactividad, la iniciativa, la responsabilidad y la motivación. Que tengan sí, que les guste hacer esas cosas porque nadie se le puede imponer nada pero cada uno tenemos un liderazgo diferente. (DDifem)

Entonces, la responsabilidad y el liderazgo va de la mano de la motivación de ser proactivo, uno siempre habla de la proactividad así como “¿qué significa?” y es querer hacer cosas, desde lo más pequeño. Por ejemplo, nos pasó con el profe de educación física quiso poner banderitas en un patio. Son cosas como súper pequeñas pero que van marcando acciones. (FDimas)

Por otra parte, también consideraron que “ser buenas personas” era suficiente para ser líderes porque “se puede aprender” (CDifem). Esta visión fue importante, dado que denota que los directivos hacen la aclaración que el concepto de liderazgo también puede ser adquirido por el docente y que no es un elemento personal psicológico. En los siguientes fragmentos es posible dar cuenta de esto:

En realidad lo que me interesa que los profesores que ingresen a este establecimiento sean personas buenas, buenas personas. Porque el resto tú lo puedes aprender: vas a la universidad y lo *aprendís*, te *metí* a internet y lo *aprendís*, *el señor Google* te puede informar, haces un curso de perfeccionamiento, entre todos te podemos ayudar. Eso se puede arreglar. Pero cuando tú tienes una disposición a hacer cambios en beneficio de tu comunidad, de tu gente, tus alumnos, quererlos, porque yo digo que eso es súper importante. (CDifem)

Esta es una carrera del servicio a los demás. La persona que tiene gestión deben pensar hacer servicio a los demás, por lo tanto aquí para asumir la dirección, digamos el liderazgo, no en dirección normal, o sea un liderazgo puede ser alguien que asuma como tutor del otro, alguien que asuma, a lo mejor con motivar, en los demás, alguien que asuma porque le gusta tener responsabilidad o le gusta crecer en nuestro ámbito, y en eso yo creo que aquí estamos abiertos a que si hay y tienen iniciativa, a apoyarlo. (DDifem)

Con la frase anterior fue posible interpretar que para la directora DDifem es un área donde participan más personas que ejercen un rol dentro de la escuela. Desde la perspectiva distribuida, el liderazgo surge en la interacción simétrica entre las personas y los aspectos situacionales de la escuela a través del tiempo. Cuando CDifem comenta la importancia de los docentes como “buenas personas” es suficiente para que exista el liderazgo, se puede interpretar que el directivo mantiene la creencia que mientras tengan la motivación es posible que un docente ejerza el liderazgo, puesto que es cuestión de querer ejercerlo.

En esa línea, el concepto de liderazgo como práctica fue difícil de contenerlo en términos rígidos, dado que según la situación, cualquier persona puede ejercer el liderazgo, siempre y cuando hayan oportunidades. Por ello, se rescató el comentario de DDifem que si existe la iniciativa, ella apoyaba.

Los docentes líderes concuerdan en la visión de los directivos y coinciden en creer que hay componentes personales, motivacionales o formas de ser de ellas o ellos que marcan la diferencia entre sus compañeros docentes que los hacen elegibles para el ejercicio del liderazgo. Del mismo modo, las percepciones que tienen de sí mismas y mismos se relacionan con algunos elementos como su desempeño laboral, su disposición para asumir responsabilidades, su capacidad para innovar y organizar, la iniciativa, la proactividad, el compromiso con los estudiantes y los resultados de los aprendizajes.

Lo anterior hace referencia a las competencias y los docentes mencionaron una serie de indicadores que el directivo pudo haber utilizado para identificarlos como líderes referidos, por una parte, a sus actitudes y valores que caracterizan su actuación; y, por otra, al desempeño de sus funciones según su rol.

En este caso, los docentes describen desde sus experiencias y percepciones las capacidades que creen que vieron los directivos para que realizaran la identificación como líderes. A continuación algunos fragmentos claves:

Yo creo que es por el desempeño que he tenido hasta el momento y por la forma en que nosotros nos relacionamos con nuestros compañeros, porque, a lo mejor, le brindamos oportunidades a ellos o apoyo cuando lo necesitan. (ADLIfem)

Yo creo que la iniciativa por hacer cosas, sin que nos tienen que decir: “haga esto”. Creo que eso es un elemento fundamental. La proactividad. (BDL1fem)

Yo creo que de la mano de la proactividad es la forma de entregárselo a todos. Por ejemplo si a alguien se le ocurre algo, la idea es que lo hagamos todos, no quedarse con una idea e implementarla sola en el curso. (BDL2fem)

Yo creo que la capacidad organizativa, yo creo que ese es mi fuerte, se trata por ejemplo que si plantea (el directivo) un tema y yo lo organizo inmediatamente en mi mente y genero una estructura de organización, desde el objetivo y responsables, y todos tienen que responder ante esa normativa muy estructurada yo creo que por eso. (...) De hecho, muchas veces nuestro liderazgo no lo ve el resto...el resto de la gente. Porque es camuflado, es para que nada salga mal, que todo sea perfecto. (CDL1fem)

Yo creo que en mi caso, puede haber sido por el asunto de la ‘llegada’ de los demás docentes, no sé, me imagino que por eso (...) porque cuando tengo que decir algo, lo digo, no? Y trato de que los demás entiendan, los demás comprendan, compartan la situación. No veo por otra situación que me pueda haber elegido a mí... la confianza, tal vez ella sabe que lo vamos a hacer bien. (CDL2fem).

Ella se dio cuenta de que tengo capacidad de llegar a las personas, porque siempre me da un proyecto y siempre busco gente que me apoya y resuelva. Yo creo que eso ella se dio cuenta, que puedo lograr cosas con el resto de las personas. (DDL1fem)

Lo que reafirma un poco esta condición de líderes, es que a ella le gusta mucho que innovemos en el aula y somos precisamente nosotros los que ella busca para ejercer esa innovación y dar a conocer al resto de los profesores (...). Innovaciones que pasan por el uso de tecnología, por el uso de la estructura del aula. (EDL1mas)

Se destaca que los docentes comentan que ejercen influencia y que pueden conseguir que sus pares acepten el papel de seguidores ante ellos como líderes con el sentido de conseguir una meta o cumplir con una tarea por el bien de los estudiantes, cuyo efecto no viene de un cargo formal, sino de cómo se relacionan con los demás (CDL2fem, DDL1fem).

En efecto, el liderazgo no formal o *camuflado* como lo describe CDL1fem, indica que como docentes líderes asumen responsabilidades en diferentes tareas desde su rol sin tener necesariamente un cargo y que el directivo confía que todo saldrá “perfecto” (CDL1fem). Por lo tanto, se puede interpretar que comparten la idea que la práctica de liderazgo tiene elementos sociales en su ejecución, puesto que involucra tanto a quienes tienen roles formales como informales.

En palabras de DDL2fem, es posible que surja el ejercicio del liderazgo distribuido por iniciativa propia de los mismos docentes líderes en donde son ellos mismos o ellas mismas quienes se implican y proponen ideas y/o proyectos que buscan la mejora escolar, como se muestra a continuación:

yo soy proactiva, soy yo así como: 'ya, ahora hay que hacer esto, y ya vamos y cómo lo resolvemos' y si hay que buscar un elemento o si hay que gestionar por otro lado... yo creo que eso ¿Por qué no puedo ayudar en esto para que funcione, aunque no sea mi rol? y ¿por qué no puedo colaborar y dar esta idea para lo que está pensado salga de la mejor forma?. No sé, creo que también... no sé si decirlo proactividad o decirlo disponibilidad o disposición, no sé, pero es como eso, yo eso es lo que creo y pienso. (...) Es involucrarse más allá de lo que te limita tu función, colaborar un poco más para que la institución funcione de mejor forma. (DDL2fem)

Otro aspecto que comparten los docentes es que consideran como un aspecto que los hacen elegibles como líderes es que son *profesionales* (CDL3fem, FDL1mas). Para los docentes fue importante que los directivos valoraran en ellos su experiencia como docentes, su compromiso y lealtad hacia la visión escolar y la responsabilidad para asumir tareas que buscan el bien de los estudiantes. Como lo explican ellos mismos:

Yo creo que en realidad nos elige a las tres porque (...) somos profesionales, primero que nada. O sea, puede estar algo sentimental, podemos estar enojada con la otra persona, pero vamos a responder igual si es en son de la escuela. La lealtad: somos más que leales, podemos estar más que enojadas con la directora porque nos molestó algo, pero vamos a responder súper bien porque primero está nuestra institución y nuestra directora. El compromiso, sí, con nuestros *chiquillos*, con todos, porque cada vez que hacemos algo en la escuela ponemos todo nuestro corazón para que salga impecable. (...) Y respeto, tratamos de respetar los espacios de todo, de cada docente de cada estudiante y logramos tener gracias a esa visión de que podemos acompañar a todos y darle respuesta a todos porque somos treinta y tantos docentes y congeniar todos, complica. Yo creo que tiene confianza en que nos va a entregar algo y nosotros sí o sí se lo vamos a hacer y en el tiempo que ella nos dice (CDL3fem).

Creo yo que indudablemente una persona que busca de alguna manera hacer bien su trabajo tiene que tener responsabilidad frente a sus tareas (...). Creo también en el caso mío, la directora ve en nosotros profesionales comprometidos con lo que estamos haciendo con el tema de la enseñanza (EDL1mas).

Si para Antúnez (2000) influir significa proporcionar ideas, tener iniciativa, motivar, coordinar actuaciones, proporcionar ayudas, dinamizar equipos. En este estudio se reafirma la idea que un docente líder es quien tiene la capacidad de influir y la voluntad para: organizar actividades, asumir responsabilidades, trabajar en equipo,

comprometerse, generar confianza, llevarse bien con los demás miembros del centro, implicarse con los estudiantes, crear sentido de pertenencia e identidad en la escuela, tener disponibilidad para lo que el centro requiere, desarrollarse personal y profesionalmente, teniendo en consideración la oportunidad y el apoyo del directivo para que las condiciones organizacionales lo permita.

Ahora bien, las organizaciones dependen de aspectos normativos y de acuerdos que dirigen las decisiones a través de reglas de selección de incorporación de nuevos miembros que generalmente están descritos en el PEI de los centros. Tras la revisión de los documentos institucionales, fue posible interpretar que se toma en consideración el liderazgo, pero cada centro tiene una definición distinta del rol docente.

En efecto, los centros A, B, C y E tienen en sus proyectos educativos la descripción de lo que se espera de un docente y, si bien es cierto son distintas, tienen en común que debe: a) ser una persona comprometida con los valores y metas del establecimiento; b) ser un profesional con capacidad de innovación y conocimientos sólidos en su área; c) tener la capacidad favorable al desarrollo profesional; d) tener buenas relaciones interpersonales y favorezca el buen clima organizacional; y e) tener confianza y capacidad para trabajar colaborativamente con los demás miembros de la comunidad educativa.

Sin embargo, no se presenta de manera explícita la potencialidad de su liderazgo abiertamente, sino que se deja para la interpretación de quien se compromete en ajustarse al perfil que se propone en el PEI. Los centros D y F no manifiestan una descripción del perfil docente.

Como se puede apreciar en la siguiente tabla 22, los perfiles de los docentes son variados y apuntan a los recursos personales a partir de un sistema de creencias y un marco valórico expresado en el PEI (MINEDUC, 2015), cuyo documento elaborado internamente por cada establecimiento, es un artefacto que apoya la ejecución de las acciones realizadas por los docentes líderes a través de la materialización de los roles, normas y procedimientos que sostienen su función.

Tabla 22

*Perfil docente de Proyectos Educativos Institucionales de establecimientos escolares*

APEI, 2019	BPEI, 2018	CPEI, 2019	EPEI, 2013
Una persona con un alto compromiso en lo académico, social y personal que le permite desarrollar una real empatía con todos los integrantes de la comunidad educativa.	Un docente que se inserte en la comunidad, respetando valores, costumbres y tradiciones de la comunidad de Colina.	Demostrar con hechos concretos capacidad de emprender desafíos nuevos e innovaciones en relación a actividades metodologías que logre los aprendizajes de los estudiantes.	Se identifica con los principios que emanan del PEI, apropiándose de ellos y proyectándolos hacia la comunidad
Capaz de evaluar diversas y complicadas situaciones con altura de miras; replantea sus metas y objetivos para seguir ejerciendo su labor en forma eficaz.	De una actitud ética y profesional, frente a las relaciones con sus pares.	Conocer e interiorizarse de la problemática personal de sus alumnos. Asumir en forma responsable las obligaciones por las cuales ha sido contratado.	Se caracteriza por transmitir conocimientos y experiencias propias de vida en su quehacer pedagógico.
Actúa eficientemente para lograr las metas propuestas.	Motivador, que impulsa a los y las estudiantes a enfrentar nuevos desafíos.	Estar dispuesto a participar en acciones de perfeccionamiento y renovación constante con respecto a las practicas docentes, integrándose con otros docentes con la finalidad de realizar actividades interdisciplinarias.	Es un profesional visionario, optimista, creativo, innovador, comprometido, consecuente y solidario. Es un profesional con sólidos conocimientos de las disciplinas que imparte.
Está dispuesto al cambio, es innovador y se perfecciona constantemente, empoderándose de los avances tecnológicos emergentes.	De sólidos conocimientos de su disciplina. Usuario y conocedor de las nuevas tecnologías.	Estar dispuestos a ser evaluados en su desempeño profesional. Aplicar el reglamento de convivencia, reglamento interno en la resolución de los conflictos a través de un debido proceso.	Confía en sus capacidades, decisiones, conocimientos y demuestra confianza en sí mismo.
Comprometido en los aspectos pedagógicos y personales de todos sus estudiantes.	Modelo de puntualidad, responsabilidad y compromiso con la escuela.	Comprometerse con todos los estamentos de la Unidad Educativa, para crear un clima organizacional armónico, positivo y buenas relaciones interpersonales	Abierto a trabajar en equipo y establecer una adecuada comunicación con sus pares. Actúa en forma ecuánime en sus relaciones con alumnos, profesores y apoderados.
Mantiene altas expectativas de sus estudiantes.	Con capacidad de innovación y de proyectarse a nuevos estudios y experiencias de aprendizaje	Elaborar y utilizar material didáctico para su asignatura o especialidad por la cual fue contratado, con el fin de facilitar el aprendizaje de los estudiantes	Maneja los recursos de la tecnología al servicio de la educación y los aprovecha con la mayor eficacia y eficiencia. Se esfuerza por desarrollar métodos y formas creativas e innovadoras de educación.
Es un facilitador y un mediador de los aprendizajes de sus estudiantes.	Humanista con amplios valores y virtudes morales	Integrar equipos de trabajo, que según su desarrollo personal que logren beneficios en Proyectos Educativos que la escuela emprenda.	Es un profesional en continuo perfeccionamiento para actualizar los conocimientos que debe poner al alcance de los alumnos y alumnas
Utiliza todos los medios tecnológicos que posee la escuela, para brindar aprendizajes de calidad.	Respetuoso de sus estudiantes y facilitador de aprendizajes. Capaz de fomentar el respeto y cuidado del medio ambiente.	Comprometerse a trabajar los objetivos transversales y a vivir las virtudes y valores que infunde el colegio. Activar los distintos protocolos establecidos en el presente reglamento.	Posee habilidades para administrar el proceso educativo, es decir, planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza-aprendizaje.
Conoce, acepta y potencia a todos sus estudiantes. Es alegre, optimista y proactivo	De excelencia académica y con un espíritu investigador permanente. Promotor del trabajo colaborativo. Autocrítico	Dirigir, supervisar, asesorar y evaluar el desempeño de las personas a su cargo, generando condiciones que promuevan la construcción de equipos cooperativos y colaboradores de la gestión educativa	Posee actitud de respeto hacia las autoridades que enmarcan el organigrama del establecimiento. Es autocrítico y tolerante ante la crítica externa

*Nota:* Elaboración propia.



Conforme a lo dicho hasta ahora, el MBDLE (MINEDUC, 2015) también toma en consideración que la dirección necesita desarrollar una gestión cercana a las personas de la escuela, por lo que debe “reconocer la importancia de atributos como la empatía o la inteligencia emocional, (...) construir confianza, escuchar, comunicar, mediar, negociar, colaborar y abogar de manera efectiva ante la comunidad y los actores del entorno en función de los objetivos del PEI y otros, como los proyectos de mejoramiento escolar” (p.14).

En relación con los docentes líderes, estos tienen un papel importante en la gestión de la escuela porque son personas de confianza del directivo y que no tienen ningún cargo formal como la jefatura de unidad técnica pedagógica, orientación, inspección general o jefatura de departamento, pero aun así tienen el *poder* de ejercer cierta influencia sobre la práctica pedagógica de toda la escuela a consecuencia de su posición cercana a la dirección y de la toma de decisiones.

Por ello es importante rescatar que hubo tres directivos que comentaron que “todo docente es líder” (DDifem, EDifem, FDimas), a pesar que en sus PEIs no lo expliciten en la descripción de los perfiles de los docentes específicamente. Esta frase es interesante desde el punto de vista que la dirección toma en cuenta que todos sus miembros son potenciales de asumir responsabilidades y de ejercer liderazgo:

yo creo que primero hacer la salvedad que todo profesor es un líder. Todo profesor si estudió en la universidad y tiene el título, está potencialmente preparado para asumir cualquier cargo. (DDifem)

Es que para mí en teoría todos los docentes deben ser líderes porque ellos son los que van a transmitir los conocimientos a los alumnos y si un profesor no es líder no va a ser respetado por sus estudiantes, por lo tanto... claro, hay algunos profesores que tienen un liderazgo mucho mayor, más marcado, se nota inmediatamente. Pero en definitiva yo creo que un docente que no es líder, no debería ejercer la docencia. (EDifem)

Yo creo que la mayoría son líderes. O sea, yo creo que todos son líderes. (FDimas)

Las declaraciones de los directivos (DDifem, EDifem y FDimas) van en la línea de la perspectiva distribuida y refuerzan la idea del liderazgo que describen Harris & DeFlaminis (2016) como fenómeno social, puesto que dentro de sus características se destaca que contiene múltiples niveles de participación en la toma de decisiones tanto

de los directivos como de los docentes y aquéllos que estén mejor equipados y capacitados para liderar en el logro de un objetivo determinado lo hacen, por lo que si cambian de meta pueden cambiar los líderes. Por ello es tan importante elevar la función de las condiciones organizacionales al analizar el fenómeno del ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida.

#### **4.1.2 Condiciones organizacionales**

Así como se tiene que tener en cuenta la implicación en primera persona y compromiso diario de los docentes que trabajan en las escuelas, también es necesario considerar las condiciones organizativas y materiales, los apoyos institucionales y la disposición de recursos. Por ello, se entenderá la definición de la categoría “condiciones organizacionales” como *los aspectos situacionales que permiten la práctica del liderazgo docente como el espacio, tiempo, recursos, etc.*

El campo de acción de los directivos como líderes está en la creación de las condiciones que faciliten la implicación del profesorado que, al fin y al cabo, son los que acogen y sostienen los cambios educativos. Por ello, darles la confianza a los docentes líderes permite que estos desplieguen el deseo de enseñar con libertad y sentido a su quehacer. Elementos que la normativa puede favorecer o limitar, pero no generar.

En esa línea, los directivos reconocieron usar la normativa y organizar los tiempos y espacios en función a los objetivos que quieren lograr a través del uso de las horas no lectivas (Ley N° 20.903 de 2016) para que los docentes puedan tener tiempo para la preparación y seguimiento de las actividades de aula, la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, y las gestiones derivadas directamente de la función de aula y del centro.

Los directivos distribuyen la jornada laboral de los docentes de tal manera que cuenten con las horas no lectivas para las actividades individuales y colectivas, puesto que es responsabilidad de ellos velar por la adecuada asignación de tareas, de tal modo que este tiempo se destine realmente a fines señalados anteriormente. De esto, los directivos opinaron:

De partida este colegio tiene una carga horaria de 38 hrs. Entonces, yo (...) no pensé en duplicar la dotación docente, sino que yo pensé en extenderle el horario de los profesores para que tuvieran tiempo, para desarrollar todo lo que ellos quisieran dentro del establecimiento. (ADifem)

Sí, tienen el espacio y están los tiempos, aunque los tiempos son relativos debido a los cargos que ejercemos de docente (...) pero sí se les da el tiempo y las razones por las cuales ellos pueden crear y se les respeta su creación. (BDifem)

La ejecución del liderazgo distribuido es posible si se cuenta con aspectos situacionales como el espacio, tiempo y recursos para ello, además de la acción y del sentido de su ejecución. Como explica DDifem, una de los directivos que considera que “todos los docentes son líderes” para ella es esencial distribuir las tareas y responsabilidades que se necesitan ser atendidas para un buen funcionamiento de la escuela y creó una lista de actividades, en donde asignó una responsabilidad a cada docente y les daba el tiempo para que se organizaran y cumplieran con los objetivos. Como se lee a continuación:

un ejemplo, este año me he propuesto terminar con las personas con responsabilidades (“terminar”, se refiere a completar). Entonces, estos son profesores que yo los tengo ya con una responsabilidad dentro del colegio. (...) Dentro de lo que se puede del tiempo, sí. El espacio de gestionar cosas así, sí. (DDifem).

Los directivos concordaron que son los responsables en crear entornos, disponer espacios y tiempos que faciliten y apoyen el aprendizaje del profesorado, de la organización, del alumnado y del ejercicio del liderazgo docente en función de la mejora escolar.

Los docentes líderes, por su parte, perciben que sus directivos sí reestructuran la escuela para propiciar su participación en la toma de decisiones y en el desarrollo de sus responsabilidades y proyectos:

sí nos brinda la oportunidades en lo que es tiempo, en los espacios cuando nos brinda el espacio de que nos haga como tarde o tan estructuradas lo que es la reflexión (reunión de profesores). (ADL2fem)

Ella nos otorga los espacios incluso cuando a veces sean problemática muy grande o a veces hay dudas en ciertas cosas, ella nos toma el parecer. (ADL2fem)

yo creo que sí, me da tiempo, porque suponte tú ahora estoy haciendo un proyecto que es del medio ambiente, entonces ella me dio la posibilidad para que otra persona cubra el curso para yo hacerme cargo de ese proyecto, ya. Y, obviamente que ella si le pido un favor, ella tiene que darte los tiempo para hacerlo. (DDL1fem)

yo creo que el tema del tiempo, siempre uno anda como corriendo, pero es por la obligaciones mismas del trabajo, me imagino yo que en todos los trabajos pasa igual: tiempo es lo que todos nos falta. Uno siempre esperaría que tuviera más tiempo pero dentro de lo que hay, sí nosotros tenemos posibilidades reunirnos con nuestros pares, está como establecido dentro de la jornada, y que hay un día determinado para reunirnos con tus pares. Entonces sí está como normado, ahora que alcance o no alcance, va mucho en la dinámica misma del día. (EDL1mas)

Ahora bien, los aspectos de la situación también sufren cambios a través de la práctica del liderazgo. Por ejemplo la existencia del PEI en cada escuela es un artefacto que apoya la ejecución de las acciones realizadas por las personas que dirigen la escuela y los docentes líderes, porque existe la materialización de los roles, normas y procedimientos que sostienen las diferentes prácticas, entre ellas, las relacionadas con el liderazgo.

En el PEI del centro F se menciona que se encuentran en una etapa de mejoramiento como institución y que por ello se realizan cambios orgánicos que buscan fortalecer el trabajo en equipo, a través del establecimiento de estructuras de gestión, apoyando el trabajo de los docentes, tomando en cuenta la convivencia, la inclusión y el empoderamiento de estos “en pos de ofrecer mejores oportunidades de desarrollo a sus estudiantes, fortaleciendo sus capacidades y potenciándolas para lograr un progreso integral de sus conocimientos, habilidades y actitudes” (FPEI, 2019, p. 4).

La materialización de la declaración de las intenciones de gestionar y reestructurar la escuela en el PEI para habilitar el empoderamiento docente en función de la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, establece una definición de la práctica del liderazgo docente en el sentido: aspecto situacional a la práctica del liderazgo docente. A continuación, se muestra un extracto de la entrevista del directivo FDimas y la valoración de uno de sus docentes líderes FDL3mas:

Directivo dice:

Muchas cosas que no son tanto de tiempo, o sea, sí se les dan... hay momentos. Hay que también hacer un mea culpa ante la distribución horaria, y todo eso, nos genera mucho más *pega*<sup>3</sup> administrativa, trabajo frente a aula, cosas que tenemos, a lo mejor en el colegio, que nos destinan otros tiempos. Pero sí cuando ellos van presentando, sí se les trata darles el tiempo, sí se les da el apoyo. Económicamente, cuando se necesitan recursos, sí vamos nosotros y solicitamos a la Corporación. Si va apuntado, eso yo siempre lo pido, si va apuntado al proyecto y a lo que queremos hacer, siempre hemos tenido una buena *allegad*. (FDimas)

Docente líder dice:

Los tiempos son distintos y a veces no hay dinero. Y hay que bajar las revoluciones estando en un colegio, yo lo veo desde mi punto de vista, por el tema de los dineros, el tema de los tiempos, las actividades se pueden cambiar de un día para otro, como tener un cronograma tan establecido y no. Porque pasa cualquier cosa. (FDL3mas )

Como se puede apreciar, el directivo comenta que “hay momentos”, que “hay cosas que tenemos, a lo mejor en el colegio, que nos destinan otros tiempos” y “hay que hacer un mea culpa” dando a entender que hay aspectos de la situación que efectivamente limita la ejecución del liderazgo. También menciona la importancia de la iniciativa de los docentes si “va apuntado al proyecto y a lo que queremos hacer” y que existe apoyo. Es decir, es posible que la práctica del liderazgo realice cambios a aspectos situacionales.

La valoración descrita por el docente líder FDL3mas concuerda con la opinión del directivo en cuanto que “no hay tiempo” o “no hay dinero” y que “las actividades se pueden cambiar de un día para otro”, por lo que se reafirma la existencia de factores de la situación que pueden habilitar o limitar la presencia de la práctica del liderazgo.

En consecuencia, se refuerza lo planteado por Spillane (2006) con la idea que hay una relación bidireccional entre la situación y la práctica, dado que la primera puede

---

<sup>3</sup>Pega: En Chile es una manera coloquial de llamar a un trabajo.

transformar la segunda y, viceversa, definiendo la práctica del liderazgo en interacción con los aspectos de la situación y las personas.

Ahora bien, entender cómo las prácticas del liderazgo crean las tareas en el trabajo diario de las escuelas es tan importante como comprender qué estrategias ayudan a abordar las funciones descritas en el PEI, porque finalmente el liderazgo no sólo se trata de distribuir tareas y responsabilidades sino también de cómo se distribuye.

### **4.1.3 Creando oportunidades**

Esta categoría identificada como “creando oportunidades” se definió como: *directivos crean oportunidades para el desarrollo profesional docente*. Esto surge porque gestionar una escuela puede ser una tarea difícil ante la cantidad y complejidad de tareas y funciones que deben hacerse cargo los directivos. Por ello, se hace imprescindible distribuir las tareas y las responsabilidades a las personas que sean capaces de hacerlo, sin importar si tienen o no cargos formales dentro del establecimiento.

Cuando la necesidad de la escuela requiere de una especialista que ningún miembro del personal tiene, el directivo puede elegir entre dos opciones: o recluta a alguien fuera de la escuela o identifica a las personas con el potencial dentro de la escuela y le da oportunidades de desarrollo profesional para ampliar su capacidad. Aquí es donde el liderazgo puede incluir a personas que no tengan un cargo formal ampliando hacia aquéllos que tienen influencia a nivel informal.

Los directivos reconocieron crear oportunidades a los docentes para que pudieran seguir desarrollándose profesionalmente considerando las necesidades que estimen convenientes:

Por ejemplo ellos algún taller que crean necesario o actividad que ellos necesiten o tomar alguna especialización en consejos de profesores y de demostrarlo aquí, a los demás. Tratamos. No siempre se puede, debido a que también tenemos una formalidad de parte de la corporación pero... pero dentro de esos ámbitos se trata de que la gente tome sus decisiones y sean responsables de esas decisiones. (BDifem).

Para los directivos resulta esencial que sean los docentes quienes tomen la iniciativa, dado que son ellos quienes están más cerca de las necesidades de los estudiantes y pueden desarrollar diferentes estrategias para lograr los aprendizajes en ellos. Por esta razón el directivo ADifem menciona que primero los docentes deben desenvolverse en un ambiente de autonomía profesional, dado que es un recurso importante para la mejora escolar como se explica a continuación:

Claro, o sea es fundamental, porque los profesores al sentir una autonomía profesional, son súper creativos. O sea, hacen cosas que uno de repente ni se imaginan en las salas de clases, porque la verdad ellos hacen la magia en la sala. Y al tener autonomía para hacer cosas, por supuesto, no sé, elevan los aprendizajes de los alumnos, la motivación por aprender y a la vez mejoran mucho el clima organizacional del establecimiento. (ADifem)

Los directivos afirman que sí crean oportunidades (ADifem, BDifem, CDifem, DDifem, EDifem y FDimas), pero en ciertas ocasiones hay problemas situacionales que no lo permiten, por ello es que BDifem menciona que a veces no se puede porque deben respetar la formalidad de la Corporación.

Como se mencionó en la contextualización de este estudio, las escuelas municipales son gestionadas por la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Colina (cfr. 3.1.4, Comuna de Colina, Chile, p. 127), y como tal, muchas decisiones de los centros deben pasar por un proceso consultivo antes de realizar una acción. Pero tienen una posición favorable cuando no funcionan bien las cosas, porque “si no resulta, no resultó no más y buscamos otras instancias” (FDimas).

Los docentes líderes por su parte, de manera generalizada y unánime respondieron que sus directivos sí crean oportunidades para su desarrollo profesional. Como se aprecia a continuación, se han seleccionado algunas frases significativas que refuerzan esta declaración:

yo acá en verdad me formé y acá me dieron la oportunidad porque la directora siempre me decía: ‘BDL1fem haz un diplomado’, ‘hace esto’, ‘métete al curso del CPEIP’. El postítulo de matemáticas que tomamos ahora, también. Era como: ‘BDL1fem, estudia’ (...). Y, también con la intención de que nos perfeccionáramos por los niños y las niñas. Pero sí yo reconozco que he recibido mucho apoyo porque el primer proyecto que presenté, gracias al apoyo que recibí, obtuvo un primer lugar a nivel nacional. Pero yo no lo siento mío, yo siento que fue la directora,

bueno todo el equipo directivo, que fueron los colegas, los niños y los apoderados, porque involucró a todos y eso fue hace dos años y yo recién formándome. (...) Yo creo que eso es importante porque un líder no se puede formar si no tiene la oportunidad o no tiene a otro que esté ahí como motivándolo. (BDL1fem)

yo creo que nos da oportunidades desde el punto de vista del tema de la toma de decisiones, como que confía en nuestro criterio, yo siento eso que muchas veces, por ejemplo desde lo disciplinario, hemos tomado decisiones como grupo pero ella tiene una plena confianza del criterio que nosotros podamos adoptar, porque no tiene un liderazgo muy vertical, en la toma de decisiones creo que nos da bastantes oportunidades. (EDL2fem)

Como he dicho, por parte del director siempre está diciendo que tenemos que seguir perfeccionándonos, que estudiemos. (FDL1fem)

Los docentes líderes opinaron que tenían la oportunidad de seguir desarrollándose para asumir un rol de liderazgo del grupo como afirma DDL1fem “sí, suponte tú, a nivel ministerial siempre dan unos cursos de capacitación y también el municipio se preocupa mucho para que los profesores se capaciten para que sean líder en cada grupo” (DDL1fem).

No obstante, algunos docentes consideraron que las oportunidades son una opción personal si querían tomarlas o no, dado que no les gustaría asumir un cargo formal pero sí mantener una influencia “detrás de bambalinas” (CDL2fem):

yo creo que si alguna quisiera hacer un curso de convivencia para poder ayudarle (al directivo), ella estaría dispuesta a totalmente entregarle eso, pero es que los intereses nuestros, por lo menos el mío, yo jamás quiero tener un cargo. Porque yo quiero tener una vida (...) pero sí, de todas maneras nos da la oportunidad y ahora el que lo quiere tomar, lo toma y el que no, no. Pero yo prefiero detrás de bambalinas de todas maneras. (CDL2fem)

En los proyectos institucionales se mencionan que existen posibilidades para crear espacios académicos y culturales que permitan la producción de aprendizajes en beneficio de los cambios de los estudiantes, y que para ello buscan estrategias necesarias con el fin de mejorar la calidad de estos (CPEI, 2019). Para ello se definen y articulan roles, funciones, tareas, responsabilidades acordes al PEI; se organizan actividades administrativas y académicas que propicien la superación progresiva, el logro de la misión, de los objetivos institucionales y el desempeño exitoso (FPEI, 2019).



En el MBDLE (MINEDUC, 2015) fue posible observar la intención de orientar a los directivos para generar oportunidades de participación y colaboración de los docentes a través de espacios formales para consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el PEI.

En este sentido, se puede deducir que el documento orientativo de los directivos le da importancia a la distribución del poder a los docentes para gestionar una organización escolar como una práctica de liderazgo efectivo a través de la creación de oportunidades para ello, tengan o no cargos formales que lo determinen.

El liderazgo distribuido se basa en aumentar el conocimiento de habilidades de quienes ejercen el papel de líderes y los seguidores en la escuela, por lo que es esencial que los directivos alienten a sus maestros a conocer sus fortalezas y debilidades individuales a través de oportunidades de desarrollo profesional y de colaboración con otros miembros del centro.

Con ello, una manifestación que la persona que ejerce la docencia está preparada y que está creciendo profesionalmente, es cuando el directivo comienza a confiar en él o ella algunas tareas de responsabilidad y que ayudan al funcionamiento de la escuela que buscan la mejora de las prácticas docentes dentro de la escuela que tengan como fin la mejora de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Por ello que los conceptos de liderazgo y mejora van relacionados como se analiza en el siguiente apartado.

#### **4.1.4 Mejora Escolar**

La cuarta categoría hace referencia a la “mejora escolar” y se define como: *meta y sentido de la práctica del liderazgo docente*. Las personas quienes ejercen liderazgo utilizan el propósito, la visión y los valores morales como fuerzas inspiradoras para lograr una acción colectiva hacia la mejora escolar. En este sentido, directivos y docentes líderes comparten que se necesitan realizar procesos de negociación y establecimiento de compromisos mutuos; la conformación de equipos de trabajo y liderazgo para cumplir con lo estipulado en el PEI.

Un docente puede ejercer liderazgo si existe una tarea a desplegar, una oportunidad para hacerse cargo, las condiciones organizacionales y situacionales de la escuela para desarrollarla y un directivo que lo apoye. Una vez cumplido el objetivo de la tarea, puede o no, dejar influir en los demás miembros que participaron.

Sin embargo, si los docentes suelen tomar decisiones y asumir tareas en varias ocasiones, ejerciendo influencia, puede generar la confianza suficiente en el directivo y en los demás miembros de la escuela para que vuelva a hacerse cargo de más responsabilidades, generando que su liderazgo sea considerado por los directivos de forma constante en el tiempo y en el espacio escolar.

Los directivos de forma unánime contestaron que toman en consideración y apoyan a aquellos docentes que suelen tener iniciativa, siempre y cuando su objetivo sea en función a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (ADifem, BDifem, CDifem, DDifem, EDifem y FDimas). El siguiente fragmento destaca cómo el directivo usa una conversación ficticia para ejemplificar cuál es el procedimiento para permitir las iniciativas de los docentes líderes.

Si tú por ejemplo como profesor a mí me dices: 'directora, ¿sabe qué? Estaba pensando yo que si nosotros cortamos ese árbol hasta ahí y ahí arriba colocamos una casa por esto y lo otro...' entonces, yo le pregunto: 'y para qué le va servir esto a los chiquillos' mire: 'le va a servir para esto, para lo otro, bla bla...' yo digo: 'hazlo, no hay problema'. Yo te digo yo no tengo dificultades en que la gente invente, cree cosas, siempre y cuando sea para el beneficio para el aprendizaje para el desarrollo de los chiquillos. (CDifem)

En relación con las percepciones de los docentes líderes, estos concuerdan en que el directivo siempre destaca la importancia del sentido de las prácticas que se atañen con el ejercicio del liderazgo que realizan va hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes,

(la directora) es muy abierta a que te acerques y les digas: "no sé, yo tengo esta problemática y me gustaría implementar esto y hacer como un cambio" y ella siempre "si es para el bien de todo y para que todo funcione y se obtengan en este caso habilidades o logros los chiquillos" siempre nos da la oportunidad. Es un apoyo. (ADLfem1)

Los docentes líderes explicaron la mayor motivación para tomar las oportunidades creadas por los directivos para seguir desarrollándose profesionalmente tienen “la intención de que nos perfeccionáramos por los niños y las niñas” (BDLfem1), por lo que el liderazgo es un co-efecto de la mejora escolar.

Ante los constantes cambios y procesos de mejora que surgen en la escuela, es necesario construir una base de personas con la capacidad y la especialización que ayuden con los desafíos que significan. En el centro F, el docente FDL2mas explicó que el directivo se caracteriza por dar la oportunidad para que más personas, en este caso los docentes, ejerzan su liderazgo, ya que son ellos quienes están disponibles para hacerlo posible con el fin de mejorar la escuela como se explica en el siguiente fragmento:

yo creo que eso pasa, al menos con nosotros, porque sabe (el director) que lo que hacemos o estamos proponiendo va en mejora del establecimiento. Entonces, yo por ejemplo he presentado varias propuestas, o sea, en el último tiempo, en los últimos tres años nos pasaban 350 mil pesos, no perdón, 150 mil pesos a la especialidad para insumos trimestralmente, que eso es nada, y yo presenté propuestas. Él sabe que estoy abierto a la entrega de propuestas con informes con todo para que vea de qué se trata y hemos conseguido financiamiento con el tiempo. Entonces, sabe que si nosotros presentamos proyectos o estamos haciendo algo distinto, es para mejorar al final de cuentas (FDL2mas).

La mejora escolar es la meta y el sentido de la gestión para el mediano y corto plazo, permitiendo la toma de decisiones pedagógicas y curriculares. Además, articula los proyectos, programas y acciones en torno al aprendizaje y la formación de los estudiantes, es decir, ordena las grandes tareas en torno al objetivo central de “fortalecer el desarrollo de la excelencia pedagógica de la escuela que permita el desarrollo de los estudiantes y de quienes trabajan en ella, en un ambiente de convivencia, respeto y desarrollo integral” (APEI, 2019, p. 6).

Para ello se crean los Proyectos de Mejoramiento, en conjunto con la Ley SEP y el Proyecto de Integración escolar, para permitir un trabajo multidisciplinario con distintos profesionales de apoyo (BPEI, 2018). En efecto, gestionar proyectos que vayan en beneficio de la mejora de la calidad de la educación; supervisar y retroalimentar las metodologías y estrategias utilizadas por docentes en la entrega de aprendizajes esperados en el aula; coordinar los procesos evaluativos en forma eficiente de manera

que todos sean dirigidos para informar a los docentes sobre logros de su enseñanza y las estrategias de mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (CPEI, 2019).

Asimismo, mejorar los aprendizajes de todos y todas lo/as estudiantes es el principio inspirador que comparten los centros D y E en sus respectivos PEIs. Para ello “se entrega una educación de calidad a jóvenes pertenecientes a familias de escasos recursos que tengan motivación, esfuerzo e interés por sus estudios, con el fin de que tengan oportunidades reales de ingresar a la educación superior” (EPEI, 2013, p. 3).

Hasta ahora los documentos reconocen la mejora escolar como una meta. Sin embargo, desde la perspectiva de la Mejora Eficacia Escolar (MEE), también es posible concebir el mejoramiento como un proceso para llegar un fin más ambicioso: la formación integral de sus estudiantes. El siguiente fragmento del PEI del centro F da cuenta de ello:

El (centro F) se encuentra hoy en una etapa de mejoramiento integral como institución. Este mejoramiento se logra con el apoyo de una serie de estrategias, que apuntan a fortalecer el trabajo en equipo, a establecer y consolidar estructuras de gestión, a apoyar el trabajo de los docentes para satisfacer las demandas que plantea el currículum escolar, entregando herramientas a sus diferentes actores, en un proceso que considera la convivencia, inclusión, empoderamiento y responsabilización, como una temática relevante y esencial para el logro de resultados (FPEI, 2019, p. 4).

Este proyecto educativo declara sus intenciones de mejora desde el enfoque de la mejora de la eficacia, dado que busca un cambio planificado cuyo objetivo es incrementar los resultados educativos de los estudiantes, así como la capacidad de la escuela para gestionarlo. Es interesante que en el PEI del centro F existe un apartado específico que habla de la importancia de la gestión de la mejora escolar porque:

es un proceso integrado de tipo institucional y educativo que a lo largo del tiempo produce en la institución un aumento en el nivel de calidad en sus procesos y en sus resultados. Para definir los procesos con valor agregado que son necesarios de implementar en los planes de acción se desarrollan (...) herramientas de gestión aplicada a la institución educacional. (FPEI, 2019, p. 35)

La presión interna para la mejora, la visión y las metas compartidas, la disposición a convertirse en una organización de aprendizaje, el compromiso y motivación que describen los directivos y docentes líderes y la presencia de un liderazgo distribuido, son algunos elementos para describir la existencia de una cultura de mejora dentro de las instituciones.

El ejercicio del liderazgo es una práctica para la mejora escolar y no se trata de una característica personal de quien lo ejerce, sino de un conjunto de acciones que se basan en conocimientos, habilidades y hábitos que pueden ser enseñados y aprendidos, es decir, implica estar alerta ante la contingencia y obliga a la anticipación (MINEDUC, 2015).

Por ello, en el MBDLE (MINEDUC, 2015) se identifica un ámbito específico de “mejoramiento y cambio escolar” en donde los directivos deben tener:

conocimiento de las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio, las condiciones que lo facilitan o dificultan, métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos. Es parte del conocimiento de los directivos estar al tanto y actualizados de las orientaciones nacionales en temas de calidad institucional o mejoramiento escolar como son los estándares indicativos de desempeño y el plan de mejoramiento educativo (PME) (MINEDUC, 2015, p. 34).

De esta manera, resulta imprescindible que las personas quienes ejercen el liderazgo dentro de la organización escolar se centren en analizar e interpretar la dinámica de múltiples conexiones y relaciones entre los miembros y cómo éstas dinámicas amplifican o restringen su influencia, donde se incluyen a las personas en roles informales, permitiendo su participación en múltiples niveles.

En resumen, dentro de la metacategoría de “Gestión del establecimiento escolar” fue posible identificar a los docentes líderes y cómo se define el rol de éstos desde la perspectiva de los directivos de escuela. Luego, se relacionaron estos datos con las propias percepciones que tenían de sí mismos a los docentes líderes y lo que decía los proyectos educativos de las instituciones en donde ellos trabajan.

Dentro de las descripciones que surgieron de las distintas fuentes, fue posible identificar que para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida, es necesario que existieran las condiciones organizacionales para su ejecución. Sin embargo, esto no sería posible si los directivos no crean las oportunidades. Todo lo anterior, siempre debe contar como meta y sentido la mejora escolar para llevarlo a cabo, cuya responsabilidad recae en el directivo escolar.

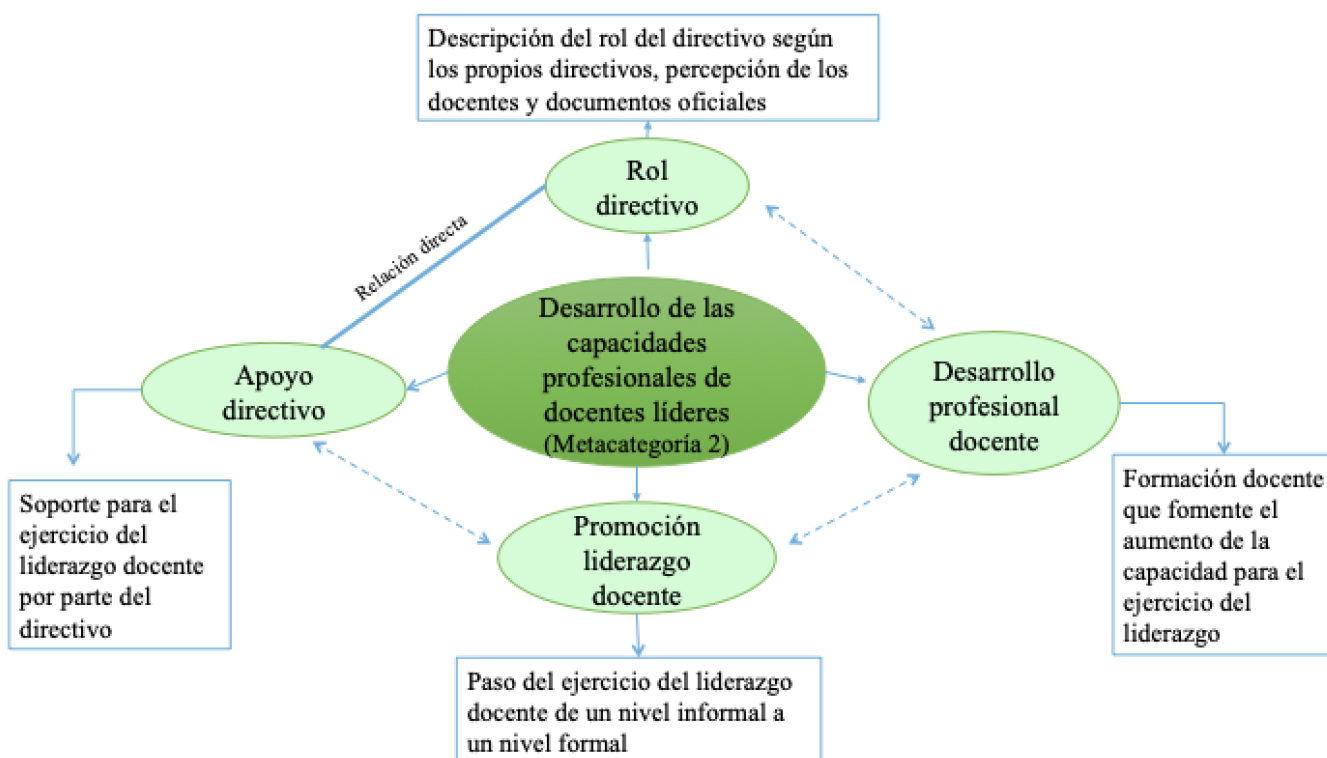
Es por ello, que la siguiente metacategoría se hablará del rol directivo y qué responsabilidad tiene con el desarrollo profesional docente y cómo esto incentiva a la promoción del liderazgo.

## 4.2 Metacategoría: Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes

La segunda metacategoría recibe el nombre de “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes” y se identificaron cuatro categorías que fueron llamadas como: rol directivo, apoyo directivo, desarrollo profesional docente y promoción del liderazgo docente.

Esta metacategoría busca lograr el segundo objetivo específico de analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente. En la figura 21 es posible apreciar las relaciones que tienen las categorías. Cabe destacar que la relación entre las categorías del rol directivo y apoyo directivo es directa, puesto que esta última surgió de la primera como una subcategoría, pero dada su importancia, se decidió por separarlas pero manteniendo el vínculo directo como se explicará en el desarrollo de este apartado.

Figura 21  
*Relaciones intracategorías en metacategoría 2*



*Nota:* Elaboración propia.

### 4.2.1 Rol directivo

Orientar la función directiva hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, implica considerar el rol del director o directora como líder de los aprendizajes por medio del perfeccionamiento de las prácticas de los profesores. Para este estudio, la categoría se define como la *descripción del rol del directivo según los propios directivos, percepción de los docentes y documentos oficiales*.

Los directivos reconocen que para llevar a cabo la gestión educativa deben cumplir las condiciones estipuladas según el marco legal, los objetivos de la Corporación municipal y los objetivos propios de la escuela (ADifem, BDifem, CDifem, DDifem, EDifem, FDimas). Una de las formas posibles para gestionar la escuela es a través de la formación de equipos de liderazgo compuestos por docentes líderes, cuya función sea coordinar las actividades diarias de la escuela y ser responsable de desarrollar la cultura escolar para alcanzar los mejores resultados posibles.

Los directivos reconocen que si ven potencialidades en algunos docentes, los instan a seguir estudiando, porque saben que eventualmente serán ellos quienes se harán cargo en el futuro de situaciones de la escuela (ADifem). Desde el MBDLE, se espera que los directivos desarrollen estrategias de retención para mantener un cuerpo docente estable, motivado y comprometido, a través de la mejora de sus condiciones laborales y la generación de un clima de confianza y desafiante profesionalmente, lo que ayuda en la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento del establecimiento (MINEDUC, 2015). Como se aprecia en los siguientes fragmentos:

Bueno, de hecho mi equipo directivo es súper importante, no es gente que venga de afuera, y tanto es así que te voy a contar una infidencia, cuando yo creé este colegio, yo lo fundé en verdad, de los profesores que llegaron a hacer clases del primer año, de ahí yo fui sacando algunos y enseñando algunas herramientas de gestión y terminaron siendo inspector general, otros de encargados de convivencia escolar, otro jefe técnico. Y bueno, parece ser que no lo hice tan mal porque de los tres que yo formé, bueno, hoy los tres no están en el liceo. Y no están no porque...no porque no cumplían, sino porque los tres son directores de colegio hoy. Dos de ellos son de colegios de la misma corporación, porque la corporación vio su trabajo y me los pidió para que sean directores líderes en otros colegios. Y el otro, postuló por Alta Dirección Pública y quedó. (EDifem)



No solamente a nivel de colegio: la encargada de titulación del año pasado, pasó a ser directora de un establecimiento dentro de la comuna; un profesor de lenguaje, lo recomendamos para que fuese inspector general o jefe de UTP, porque tenía las características. Entonces, yo creo que si a mí, yo siempre menciono eso, si a mí me dieron la oportunidad, de pasar de ser profesor pasar a ser inspector general y, luego director, no tengo por qué no dar las mismas posibilidades a otros profesores. (FDimas)

Los directivos manifestaron que es necesario pensar en estrategias de gestión en donde los docentes puedan desarrollarse como líderes para el futuro. Por ello entrenan a aquéllos que tienen la capacidad de hacerse cargo a través de la distribución de responsabilidades como una manera de fomentar el liderazgo docente de forma sostenida en el tiempo, como lo explica EDifem:

Uno tiene que pensar en el futuro, uno no va a estar eternamente, y por ende, todo lo que uno sabe, tiene que entregarlo a los demás. Hay que hacerlo por los profesores, para que ellos puedan ir cada día aspirando a cosas mayores (...) a propósito de eso, el director que no lo haga es egoísta. (...) Yo la primera vez que fui directora, tampoco lo sabía hacer muy bien, no tuve la suerte de que alguien me fuera como enseñando, (...) y uno tiene que abrir las puertas a los demás, y quien no lo hace es un egoísta. Porque uno, si no trabaja en equipo, tampoco se puede resolver todo lo que quisiera hacer. Sola no se puede. Entonces se tiene que hacer un trabajo de equipo y para eso hay que buscar gente. No importa que no piense igual que uno, pero gente que tenga las ganas de surgir, eso para mí es lo más importante. (EDifem)

Los directivos también comentaron que eligen a docentes que se hacen cargo de algunos proyectos según el área o nivel en las que se desenvuelven y distribuyen responsabilidades ofreciendo su apoyo y supervisión. Por ejemplo, el siguiente fragmento de la entrevista a CDifem lo demuestra:

si nos llega un proyecto que tiene que ver con educación parvularia yo busco a la líder y le digo: ‘toma aquí está. Yo te voy a entregar este insumo pero tú tienes que hacerme esto después. Si tienes cualquier duda pregunta, me lo consulta y si no, cuando termine me avisa lo revisamos en conjunto’. (CDifem)

En la misma entrevista, CDifem puso mucho énfasis en el proceso de monitoreo de parte de ella como directivo con sus docentes puede ser fundamental para que surja el aprendizaje y eventual desarrollo profesional, porque va generando conocimiento a través de un “trabajo profesional” a largo plazo, como muestra a continuación en el siguiente extracto de la entrevista:

Yo la verdad es que estoy contenta porque a mí me gusta mucho la parte técnica, entonces, eso de: voy a la sala, no me gustó, vi que los *cabros*<sup>4</sup> no funcionaron, llamo a los profe, nos sentamos aquí y le digo “mira aquí, vi esto vi, lo otro, qué es lo que piensas tú, cómo podemos hacerlo, yo creo esto, ya hagámoslo, escribámoslo, veamos, busquemos. Entonces eso yo creo que la gente ve que es un trabajo profesional que estamos haciendo. A largo plazo eso sí, pero lo estamos logrando. (CDifem)

En este caso, fue posible interpretar que la directora tiene un estilo de liderazgo pedagógico que se caracteriza por realizar diferentes acciones para apoyar o mejorar las prácticas del profesorado, preocupándose de la formación docente y el ambiente de trabajo. Además, dada la creciente cantidad de tareas y responsabilidades que tienen los directivos, fue menester transformar las formas de relacionarse con los docentes y de ejercer sus prácticas profesionales, porque un docente líder “también puede hacer coordinación, ayudar en gestión, tiene bastante conocimientos y proactividad que es lo que lo hace diferente a los demás. Muchas veces puede hablar de motivación, ser proactivo y tener ese espíritu de colaboración” (DDifem).

Cuando un directivo moviliza a los profesores en el proceso de aprender a mejorar sus prácticas, al mismo tiempo, éste también aprende junto con ellos sobre lo que funciona y lo que no (MINEDUC, 2015), por ello es sustancial reforzar la cultura colaborativa y el aprendizaje como pilares en la gestión escolar.

Esta experiencia también la viven los docentes líderes, sobretudo quienes sienten que se han formado profesionalmente en el centro donde trabajan. En efecto, si bien es cierto los docentes estudian en universidades y/o en instituciones especializadas, sienten que dentro de la escuela es realmente donde se han desarrollado como profesionales de la educación. El siguiente fragmento ayuda a comprender mejor las percepciones de los docentes líderes:

---

<sup>4</sup> Cabros: una forma coloquial para referirse a personas jóvenes, en este caso, a los estudiantes.

En cambio acá, nos formaron, porque mis clases no serían lo mismo. Las clases del año pasado, fueron a revisar una clase los niños estaban todos *matándose era un cumpleaños de monos*<sup>5</sup>. Yo no sabía qué hacer, en cambio ahora es diferente, porque igual fue algo que (la directora) me fue a supervisar, me hacía observaciones, me ayudaba y ella venía y me decía: “ya, ahora haz esto”. Se dio la tarea de formarme como docente y después, ahora, confía porque me ayudó. Me encaminó. (BDL3fem)

Es aquí donde surge la importancia del apoyo directivo para el aprendizaje, la mejora de las prácticas docentes y, en especial, para el ejercicio del liderazgo dentro de la escuela.

#### **4.2.2 Apoyo directivo**

En la búsqueda de la descripción del rol directivo, surgió esta en un principio como una su categoría de la anterior. Sin embargo, a medida que se fue profundizando, el “apoyo directivo” tomó su propia relevancia como para ser considerada como una categoría en sí misma, sobre todo, porque para los docentes es un elemento crucial para el ejercicio del liderazgo. Por ello, la relación entre esta categoría y la anterior es directa y se definió como el *soporte para el ejercicio del liderazgo docente por parte del directivo*.

El apoyo directivo se puede considerar como uno de los métodos de influencia del ejercicio del liderazgo, el cual se basa en el desarrollo de relaciones de confianza y en la colaboración. En los siguientes fragmentos, ADifem y DDifem representan la opinión que comparten con el resto de los directivos entrevistados de que el apoyo de éstos es esencial para el ejercicio del liderazgo docente:

Ahora, dentro de este liderazgo, yo creo que hay trazar muchas cosas con los docentes. O sea, el docente se tienen que sentir apoyados por la dirección del establecimiento, si necesitan alguna situación (...) yo creo que...jamás cuestionarlo. (ADifem)

---

<sup>5</sup> “Matándose, era un cumpleaños de monos”: forma exagerada para expresar que los estudiantes no seguían ninguna regla y que tampoco respetaban a la profesora.

Por eso también, ponte tú, en los eventos y cosas así, hay grupos que asumen la dirección de los eventos. Nosotros apoyamos nomás, aunque asumamos las crítica de todas las cosas, pero generalmente todas las actividades que se hacen acá en la escuela, surgen de algún grupo o de algún profesor. Nosotros decimos: “apoyamos” “respaldamos”. Y en mí recae la responsabilidad de otorgarle los recursos para esa actividad. Pero yo pienso que todos los profesores estamos preparados para asumir liderazgo y todo. (DDifem)

Las relaciones que se dan entre directivos y docentes líderes pueden estar marcadas por una fuerte jerarquía producto de los roles que ejercen los cargos formales. Por ello es que es posible interpretar que la estructura de poder se siga reflejando en las acciones como líderes formales, puesto que por una parte crean oportunidades para el ejercicio del liderazgo docente, y por el otro, ponen límites al empoderamiento como lo explica FDimas:

Una de las cosas que nosotros como equipo somos de que si (un docente) se equivocó o se pasó un poquito de la raya, apoyamos en cierto modo pero también vamos nuevamente encausando hacia dónde tenemos que ir o hasta dónde podemos llegar. (FDimas)

Los docentes líderes que fueron entrevistados, de forma generalizada y unánime, comentaron que se sienten apoyados por sus directivos, que existe una confianza hacia ellos y que hay una cultura para fomentar el desarrollo profesional docente en función de la mejora de la escuela. Asimismo, que se sienten apoyados cuando surge de ellos alguna iniciativa, siempre y cuando, estén dentro de los márgenes académicos, como se puede apreciar en las siguientes percepciones:

Eso es el otro que es muy abierta a que te acerques y les digas: ‘no sé, yo tengo esta problemática y me gustaría implementar esto y hacer como un cambio’ y ella siempre ‘si es para el bien de todo y para que todo funcione y se obtengan en este caso habilidades o logros los chiquillos’ siempre nos da la oportunidad. Es un apoyo. Lo importante que yo siento es que ella sí nos escucha. (...) Y yo siento que eso es súper valorable que te escuchen y que escuchen tu punto de vista es invaluable. (ADL1fem)

Pero sí yo reconozco que he recibido mucho apoyo porque el primer proyecto que presenté, gracias al apoyo que recibí, obtuvo un primer lugar a nivel nacional. Pero yo no lo siento mío, yo siento que fue la directora, bueno todo el equipo directivo, que fueron los colegas, los niños y los apoderados, porque involucró a todos y eso fue hace dos años y yo recién formándome. (BDL1fem)

Hay hartito apoyo también, porque yo llegué diciendo como: ‘pero esto yo no lo sé’... como sintiéndome insegura de las cosas que pudiera hacer. Pero en ese aspecto, el equipo directivo como que se encargó de decirme: ‘no te preocupes, que te vamos a apoyar, te vamos a ayudar,

así que tú hazlo. Confía en ti'. (...) Acá nos formaron, porque mis clases no serían lo mismo (...) igual fue algo que (la directora) me fue a supervisar, me hacía observaciones, me ayudaba (...) Me encaminó. (BDL3fem)

Pero ella te da la opción. Y lo mismo de proponer cosas, de proponer ideas, que si le parecen y se puede llevar a cabo, lo hace y te deja, o sea, completamente responsable y en libertad, no es como que ponga muchas condiciones, es como 'Ok. démosle con esto y con esto...ok, ya perfecto... estos son los resultados' y te apoya. No hay problemas. (DDL1fem)

El que te apoyen, el que digan: 'ya vamos, intentémoslo', el que tienes que bailar en la cancha con los *chiquillos*, van a estar ahí contigo, apoyándote. Entonces, el grupo de trabajo que hay acá es más sólido. Es más *afiatado*. Eso igual es importante para uno, yo creo que ha sido más fácil para mí, demostrar lo que he querido hacer. (FDL1fem)

Ahora bien, los directivos en su relación con los docentes líderes y su entorno, actúan a partir de un sistema de creencias y un marco de valores que suelen estar expresados en el Proyecto Educativo Institucional que guían su conducta (MINEDUC, 2015). En el PEI del Centro A (APEI) es posible observar que el perfil del rol directivo se describe como una persona que deba tener la capacidad de gestión, liderazgo y comunicación efectiva, junto a una serie de aspectos personales como:

autoconfianza; disposición para vencer obstáculos; capacidad para trabajar en equipo (delega); toma de decisiones oportunas (autonomía); facilitador de todos los procesos de gestión; compromiso permanente con su desarrollo y aprendizaje; pasión por la calidad y excelencia en su acción; fe y confianza en el proyecto y en la gente; energía y compromiso en la acción; determinación para iniciar y seguir su camino; emprendedor y tenaz; innovador; empático (APEI, 2019, p. 10).

En relación con la gestión, en el APEI se define que el directivo dentro del área de gestión debe ser "capaz de articular y coordinar el conjunto de acciones, métodos y procesos de dirección, organización, asignación de recursos, control, planificación, activación y animación de la comunidad educativa" (APEI, 2019, p.10). Asimismo, el liderazgo se "asume como elemento básico de gestión en donde debe combinar el poder, la influencia y la autoridad como producto de la relación de intercambio y negociación mutua, detectando las fortalezas y debilidades de los integrantes de la escuela" (APEI, 2019, p.10).

Con la definición anterior, es posible interpretar que es un elemento que surge de la relación a partir de la interacción entre los miembros de la escuela y que es un

elemento esencial para la gestión dentro de la escuela y es el directivo el principal responsable de ejecutarlo.

Para el centro C, dirigir el establecimiento significa seguir los principios de la administración educacional teniendo en cuenta que su principal función es educar, por ello, el directivo debe: “liderar la gestión, adhesión, evaluación al Proyecto Educativo Institucional, Plan de Mejoramiento Educacional, misión y sellos del establecimiento, en concordancia con las políticas ministeriales y corporativas” (CPEI, 2019, p. 23). En este caso, también es el directivo quien tiene el cargo formal de ejercer el liderazgo a nivel de centro.

Los centros B, D, E y F no presentan de manera explícita una descripción de un perfil del rol directivo ni sus funciones, por lo que no se podría hacer una comparación muy profunda. Sin embargo, con los proyectos de los centros A y C, se destaca que en ambos se declara que es el directivo el principal responsable de la ejecución del liderazgo dentro de la institución.

Es por esta razón, que se creó el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE), cuyo objetivo es orientar la acción de los directivos de las escuelas y liceos a nivel nacional, así también como el proceso de autodesarrollo y de formación especializada. Con esta iniciativa se trata de alinear y generar sinergias en las políticas y proyectos para mejorar las capacidades directivas, facilitando la identificación de quienes ejercen el liderazgo de forma efectiva a través de buenas prácticas que puedan ser compartidas y adoptadas por otros directivos (MINEDUC, 2015).

Desde la perspectiva distribuida, las prácticas de liderazgo orientan el quehacer de las personas que ejercen la dirección escolar más allá de las personas o roles formales que estipulan los documentos formales como el PEI o el MBDLE, tomando en cuenta los aprendizajes que continuamente van adquiriendo a través de las relaciones que se producen al gestionar un centro educacional en diferentes situaciones.

### 4.2.3 Desarrollo profesional docente

De los datos revisados hasta ahora, es posible aclarar que la mejora de la práctica docente no se logra sólo con la voluntad y el apoyo de los directivos, sino que también es necesario desarrollar las capacidades profesionales enfocadas en el ejercicio del liderazgo docente enfocado hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y en cuanto a la relación que pueda surgir con los demás miembros de la escuela, en especial con el mismo directivo. Por ello la categoría se denominó “desarrollo profesional docente” y se definió como la *formación docente que fomente el aumento de la capacidad para el ejercicio del liderazgo*.

La dirección puede fomentar el desarrollo profesional y puede hacerlo con todo el equipo docente incluyendo a los noveles (art. 18 de la Ley N° 20.903 de 2016). Para lograrlo, pueden proponer al sostenedor planes de formación considerando el PME como la información provista por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, en el marco del PEI (art. 12 bis, Ley N° 20.903 de 2016).

Los seis directivos entrevistados están de acuerdo que es imprescindible potenciar el desarrollo profesional de los docentes y por eso están pendientes de diferentes cursos, postítulos y otras oportunidades que pueda dar la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Colina que fomenten la formación continua y dan facilidades para que lo realicen (ADifem).

Asimismo, aprovechan los cursos gratuitos que da el CPEIP (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas) y se les da la oportunidad para participar en pasantías con el fin de “actualizarse”. Además, tienen diversos canales de información para que exista una comunicación fluida entre directivos y docentes líderes, a pesar que algunos docentes se resisten, los que suelen ser considerados líderes, tienden a aceptar la oportunidad (BDifem).

El desarrollo profesional docente es un elemento que está presente en el PEI y en el caso del centro C, la directora comenta que es un acuerdo tomado entre los miembros de la escuela hacer un curso de perfeccionamiento al menos una vez al año para que

“recuerden las cosas novedosas que pasaron y todas las cosas novedosas que están ocurriendo ahora en todo lo que es la educación. No, ellos saben que sí o sí lo tienen que hacer” (CDifem).

La directora DDifem cree que cada docente es potencialmente alguien para realizar alguna actividad relacionada con la gestión de la escuela, y por ello, el desarrollo profesional es fundamental. También concuerda con que las capacitaciones vienen desde la Corporación Municipal y que para ella es un deber que no sólo deberían cumplir los docentes sino que todos los miembros de la comunidad escolar,

Estamos en un ciclo de talleres que estamos bastante atrasados de convivencia escolar, entonces en eso también cada uno tiene que ir asumiendo las responsabilidades y los roles legales que nos corresponden de acuerdo a la política vigente y que muchas veces no sabemos, desconocemos. Entonces, todo eso también te ayuda a potenciar el liderazgo y, lo otro, que es la planificación de escuela. (DDifem)

A lo mejor yo digo: sí, los profesores tienen la posibilidad de: si quieren ir a cursos, si quieren hacer cosas... siempre va a estar el “sí” ante todo. Siempre y cuando, y eso siempre se los recalco a ellos, siempre y cuando sea en bene...el beneficio sea para nuestros alumnos. O sea, para mí eso es el objetivo principal. Entonces, no sé, de repente... la otra vez me pidieron una feria los profesores de gastronomía, los cuatro profesores de gastronomía, “chuta” fue complicado. Pero sin necesitaban, y siempre les pregunto: “¿es necesario?” y si es sí. Entonces, vamos. (FDimas)

No obstante, el desarrollo profesional no siempre es posible a través de medios formales y desde el exterior de la escuela. En efecto, también es posible realizar formación en el centro aprovechando la experiencia de personas más preparadas que ayudan a la distribución del aprendizaje, como es el caso de EDifem:

Claro, (...) de alguna manera yo los he ido formando. Entonces el que es hoy día sub director, llegó a este centro como un profesor de tecnología (...). Entonces, para mí esto del liderazgo me gusta mucho, bueno yo también tengo bastante especialización en el área, soy magíster en política educativa, he trabajado en universidades, sé súper bien lo que una tiene que hacer. Entonces eso ha sido un plus para ir formando a los buenos. Uno tiene que pensar en el futuro, una no va a estar eternamente, y por ende, todo lo que uno sabe, tiene que entregarlo a los demás. Hay que hacerlo por los profesores, para que ellos puedan ir cada día aspirando a cosas mayores. (EDifem)



En consecuencia, los directivos que han podido desarrollar la habilidad y capacidad para reflexionar y analizar su propia experiencia de liderazgo y aprender de ella, se considera un aprendizaje permanente de su propia gestión. El MBDLE orienta a las personas que ejercen dirección que sigan aprendiendo de forma permanente y que involucren a los docentes para que evalúen y retroalimenten sobre qué tan bien (o no) se está avanzando (MINEDUC, 2015).

Los docentes líderes entrevistados concuerdan que la formación se puede realizar en la misma escuela, ya sea con el directivo o con sus pares, pero que sí es posible, porque:

la capacitación no sólo tiene que ser entre la formalidad de una institución sino que en la práctica. Yo creo que ahí el ver a otro docente enfrentarse en aula a los estudiantes, es una muy una experiencia enriquecedora. (CDL1fem)

No sé en verdad si decir la palabra ‘capacitaciones’ pero sí decir un poco es transmitir los conocimientos que tenemos de nuestra área específica a los profesores para que todos podamos lo mismo y hablar el mismo idioma y que todos remamos para el mismo lado, es involucrarlos, que sepan de lo que estamos hablando. (DDL2fem)

Asimismo, están de acuerdo que sí hay oportunidades para llevar a cabo su desarrollo profesional y cada centro lo vive de manera diferente. Esto ocurre porque los directivos deben identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las capacidades profesionales de sus docentes según las necesidades y contexto de cada escuela (MINEDUC, 2015).

En el caso de la docente líder ADL2fem comentó que para asumir diferentes retos primero tuvo que capacitarse:

Por ejemplo para el tema del huerto y el taller ecológico yo trabajo con la Fundación Huertas Comunitarias. Entonces ellos me capacitan con cosas que uno no sabe, como el bio preparado, como la práctica de la apicultura y todos esos temas. (ADL2fem)

Precisamente el centro A está en un proceso bastante particular, dado que está cambiando su estructura como organización, al transformarse de una escuela básica (educación primaria) a un centro que agregarán educación media (secundaria). Es por

ello, que la directora ADifem eligió a varias personas que ejercen la docencia para que realizaran una formación especializada para poder hacerse cargo de los nuevos desafíos que cambiarán varios aspectos, tanto en las condiciones organizacionales como quiénes ejecutarán las diferentes prácticas de liderazgo,

(...) justamente ahora con el nuevo proyecto, estamos involucradas las dos en el nuevo proyecto 'pionero' de la enseñanza media. Entonces, nos brindan espacios... nos están capacitando, nos han llevado in situ para que veamos el tema, sepamos cómo, en este caso, cómo se debe trabajar. Entonces, nos está generando el espacio para capacitarnos, o sea, no nos implementaron y no nos dijeron: ustedes van a la 'media' (secundaria) y listo. Sino que nos están llevando y, en este caso, haciendo como un recorrido para que nosotros sepamos a lo que vamos y no llegemos así... como con el miedo. (ADL1fem)

En el centro B, las docentes líderes coincidieron en haber tomado juntas un postítulo de matemáticas y las tres concordaban que lo que más destacan de su experiencia fue la capacidad de transferir y distribuir este aprendizaje con el resto de sus pares. Ellas compartían la idea que por el bien de los estudiantes es necesario tener esa disposición de ayudar y apoyar a los demás, como dice BDL3fem: "La idea era como estábamos en un postítulo que nos sirviera a todos" (BDL3fem).

La misma docente continúa diciendo que, si bien es cierto estudió en la universidad y luego realizó sus prácticas profesionales, donde ella realmente sintió que se formó como docente fue en el centro B y que gran parte fue porque la directora BDifem la incentivaba a tomar cursos de formación y a seguir estudiando, aspecto que es respaldado por BDL1fem y BDL2fem. El siguiente fragmento da cuenta de eso:

Sí, por ejemplo yo empecé y salí de la universidad y estuve un año...bueno haciendo prácticas, pero como ayudante, y luego cuando en verdad empecé a trabajar como un curso fue acá. Y yo acá en verdad me formé y acá me dieron la oportunidad porque la directora siempre me decía: "C. haz un diplomado" "hace esto" "métete al curso del CPEIP". El postítulo de matemáticas que tomamos ahora, también. Era como: "C., estudia". Y siempre con eso de...bueno yo igual lo veo como cariño. Y, también con la intención de que nos perfeccionáramos por los niños y las niñas. Pero sí yo reconozco que he recibido mucho apoyo porque el primer proyecto que presenté, gracias al apoyo que recibí, obtuvo un primer lugar a nivel nacional. Pero yo no lo siento mío, yo siento que fue la directora, bueno todo el equipo directivo, que fueron los colegas, los niños y los apoderados, porque involucró a todos y eso fue hace dos años y yo recién formándome. Si en verdad, aquí todo lo que yo he podido aprender ha sido gracias al equipo docente.. o sea al equipo directivo, a la directora sobretodo, que siempre me ha instado a estudiar. (BDL3fem).

Los docentes coincidieron en que si dejan de estudiar podría llevarlas a un estancamiento y a una descontextualización de lo que saben y lo que realmente necesitan los estudiantes. Por esta razón prefieren seguir estudiando, ya que conlleva a un crecimiento a nivel profesional y personal (BDL1fem, BDL2fem). Esta opinión también la comparten los siguientes docentes líderes:

Hay que estarse actualizando continuamente, estar a la vanguardia de los productos nuevos, la tecnología...y esto también fomenta de no quedarse pegados. (FDL3mas)

En realidad, sea donde sea, la persona que marca el paso se queda donde está. Y la persona que es proactiva, siempre va a estar más adelante, y va a seguir avanzando. Quizás ese espíritu que hemos entregado nosotros como TP como la mayoría de los profesores de la especialidad o del área privada, es ese. Ir avanzando y avanzando, buscar cosas nuevas y no quedarnos donde estamos siempre en ese metro cuadrado. Y ellos ven eso y el resto tienen que empezar a avanzar. (FDL2mas)

Las oportunidades de desarrollo profesional que otorgan los directivos les ayudó a los docentes a empoderarse y asumir roles de liderazgo ante sus pares. Pero también ocurrió hacia el sentido contrario, es decir, que los docentes tras ejercer liderazgo, tomaron la iniciativa y decidieron seguir por la formación continua, porque confiaban que el directivo les daría la oportunidad y reestructuraría las condiciones organizacionales para apoyarla.

En efecto, la persona entrevistada DDL1fem reconoce que “a nivel ministerial siempre dan unos cursos de capacitación y también el municipio se preocupa mucho para que los profesores se capaciten para que sean líder en cada grupo” (DDL1fem), es decir, que la práctica de la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo es posible.

Asimismo, en el sentido contrario el docente FDL3mas dice: “por lo menos no tengo nada que quejarme, si yo quiero capacitarme, lo hago. (...) Por lo mismo me puse a estudiar, quiero estar ahí y perfeccionarme día a día en el tema. O sea, todo lo que pueda retener en base a todos los conocimientos, para mí son bienvenidos” (FDLmas3). Ante lo cual, su compañero comenta: “yo ya hablé con el director. Ya le dije que me ponía a estudiar en febrero. Que voy a hacer el magister en gestión” (FDL2mas).

En consecuencia, es posible interpretar que los directivos sí orientan el desarrollo profesional para construir capacidades internas que permitan alcanzar los objetivos y metas de mejora del establecimientos y sostenerlas en el tiempo. Asimismo, cuando las personas entrevistadas, tanto directivos y docentes líderes, mencionan que la corporación o el municipio está presente en la formación de los docentes, se deduce que la escuela, en conjunto con su sostenedor, desarrollan estrategias efectivas de búsqueda y selección de profesores con las capacidades acordes a las necesidades y a la cultura del establecimiento.

Hacer frente a las situaciones complejas y cotidianas de la escuela se requiere de una alta capacidad profesional que sólo es posible en la medida que se movilicen una serie de recursos personales que están al servicio de un propósito y trabajo colectivo. Cuando se está en servicio, la forma de desarrollar estas capacidades es a través de la práctica. Esto permite ganar experiencia de aquello que resulta y lo que no en un contexto particular (MINEDUC, 2015).

Los recursos personales son posibles de aprender y desarrollar en el tiempo y para ello se requiere de disposición a la mejora, dedicación, interés, estudio y resolución. Los datos recogidos de las entrevistas realizadas tanto en directivos como a docentes líderes, han develado que los directivos sí realizan acciones de apoyo, procesos de acompañamiento y formación continua, indicadores que se espera que realicen y que se sugieren en el MBDLE (MINEDUC, 2015).

En el análisis del CPEI (2019), fue posible observar que existen dos objetivos mencionados en relación al tema tratado: a) motivar al personal a participar al perfeccionamiento y renovación constante en relación a sus prácticas, roles y funciones; y; b) estimular y motivar el perfeccionamiento docente y del personal en áreas deficitarias de acuerdo a evaluaciones.

En el FPEI, el desarrollo profesional se entiende como:

un sistema de acción complejo que interrelaciona habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la

vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales (FPEI, 2019, p. 21).

Tras la revisión de los documentos, en los proyectos educativos CPEI (2019) y FPEI (2019), puesto que en el resto proyectos educativos no presentan datos relacionados, es posible ver declaradas las intenciones con el desarrollo profesional de los docentes como parte fundamental para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

#### **4.2.4 Promoción liderazgo docente**

Los docentes líderes ejercen influencia a sus pares cuando interactúan en función a asuntos de instrucción en sus escuelas, ya sea que lo hagan a través de roles informales o por su propia voluntad. Con el fin de aumentar el conocimiento de habilidades de quienes ejercen el papel de líderes, es esencial que los directivos alienten a sus docentes a conocer sus fortalezas y debilidades individuales a través de oportunidades de desarrollo profesional y de colaboración con los miembros de la escuela.

No es raro observar que el camino a seguir de un docente con un alto nivel de desarrollo profesional sería pasar de un rol informal de liderazgo a otro más formal, dando a entender que la promoción del liderazgo es una opción que los directivos consideran pertinente ofrecer a los docentes líderes. Por ello la definición de esta categoría “promoción liderazgo docente” es el *paso del ejercicio del liderazgo docente de un nivel informal a un nivel formal*.

Los directivos ADifem y DDifem estuvieron de acuerdo que los docentes que son identificados como líderes es un paso importante realizar diferentes estrategias para potenciarlos para que vayan tomando cargos. Los directivos EDifem y FDimas expresaron su experiencia en cuanto a los actuales miembros de su equipo directivo, que son personas de confianza y que fueron docentes líderes en su momento y que tomaron cargos formales para ayudar en la gestión, como se muestra a continuación:

Bueno, de hecho mi equipo directivo es súper importante, no es gente que venga de afuera, y tanto es así que te voy a contar una infidencia, cuando yo creé este colegio, yo lo fundé en

verdad, de los profesores que llegaron a hacer clases del primer año, de ahí yo fui sacando algunos y enseñando algunas herramientas de gestión y terminaron siendo inspector general, otros de encargados de convivencia escolar, otro jefe técnico. (EDifem)

Yo soy un convencido que los mismos profesores los que tenemos que ir ganando espacios. Mi jefe de UTP, en este momento, era profesora de aula de historia; la encargada de convivencia, era profesora de educación física. Yo cuando llegué ya estaba el jefe de UTP de TP (Técnico-Profesional) y había un inspector general, que es como... se supone que es la mano derecha del director. (...) Pero sí, siempre en el colegio, buscamos que los líderes sobre todo empiecen a tomar las jefaturas de departamento, que empiecen a generar acciones. (FDimas)

Siguiendo la misma línea, el directivo CDifem estipuló que es ideal que los cargos de responsabilidad -como el encargado de convivencia- sea elegido de los docentes líderes, dado que conocen la misión y la visión y saben cuál es la realidad del contexto, del tipo de estudiantes y apoderados que conforman la comunidad educativa y sería una desventaja que alguien de afuera asumiera, puesto que costaría más instalarse y demoraría más tiempo en adaptarse (CDifem).

Sin embargo, la directora BDifem comenta que si bien es cierto ella da oportunidades de promoción, son los mismos docentes quienes se resisten o rechazan la opción de asumir cargos formales, porque son personas que sólo quieren continuar siendo docentes de aula. Ella cree que “ven el cargo demasiado grande, demasiada responsabilidad, demasiadas decisiones que a veces no son buenas para todos” (BDifem).

Por su parte, los docentes líderes confirmaron que oportunidades y expectativas siempre están pero que es una decisión personal si la toman o no. El principal obstáculo es que no quieren tener un rol administrativo y tener que dejar el contacto con sus estudiantes (ADL1fem, ADL2fem).

En concordancia con lo anterior, las docentes entrevistadas del centro C, comentan que la promoción del liderazgo significaría una sobrecarga en su trabajo y que prefieren “tener una vida” (CDL2fem) dando a entender que si tienen un cargo formal, significaría tener más trabajo y no les dejaría tener tiempo para hacer su vida fuera del ámbito laboral. Porque, finalmente, está en el desear como explica CDL1fem:

creo que tenemos mucho cariño por el aula más que por lo administrativo, por ejemplo, no sé, como poner un nombre de encargada de convivencia escolar, orientación, no sé, más arriba, UTP u otro, no están dentro de nuestros intereses personales. (CDL1fem)

Lo mismo pasó con la docente del centro D:

Lo que pasa, suponte tú, me lo han propuesto pero de la corporación, no del colegio. Pero a mí me apasiona hacer clases, esa es mi misión, entonces yo siempre todas las cosas que realizo, es porque me gusta hacerlo, pero no me gusta que me saquen de la sala. Porque ese es mi fuerte. (DDL1fem).

No obstante, se destaca que sí hay docentes que quieren asumir roles formales e incluso sienten que se están preparando para eso y evitar el estancamiento, como se vio en el apartado anterior. A continuación, algunos fragmentos significativos que lo sostienen:

Yo tengo que crecer, tengo que hacer otras cosas, y no tanto por un cargo, sino porque siento que en la educación pública uno tiene que moverse, tiene que haber movilidad. Tú no puedes estar ahí estancado porque si te estancas tú que, estancas a los niños... estancas a las generaciones que vienen. (BDL1fem)

Yo creo que siempre está esa posibilidad, yo de hecho tengo más interés en gestión y dirección y ahora por cosas de la vida estoy acá es por mí. Y yo creo que sí, siento que sí, que siempre está esa opción. (DDL2fem )

Si uno quiere cambiar cosas, al menos eso quiero yo, ese es mi pensamiento, cambiar cosas, hay que hacerlo desde arriba. Y si hay que hacer dejar el aula, hay que dejarlo. Y empezar a cambiar cosas desde arriba. Porque muchas veces uno quiere hacer muchas cosas, muchos cambios, pero no pueden. Porque están limitados, porque obviamente hay cargos de por medio. (FDL2mas)

En consecuencia, los directivos deben conocer y permitir el ejercicio del liderazgo docente, teniendo en cuenta los valores que persiguen los docentes líderes, dado que si bien es cierto buscan la mejora escolar, es probable que no quieran asumir de manera formal su posición de influencia ante sus pares.

Dentro de los proyectos educativos se destaca que aparecieran de manera explícita un acercamiento a la promoción del liderazgo docente. En el caso del APEI, es posible observar que tienen destinado como un objetivo estratégico, promover el liderazgo para mantener un buen clima organizacional. Para eso destacan la importancia de tener una comunicación fluida en los diferentes estamentos de la comunidad

educativa, afianzando el respeto a la diversidad, la tolerancia, pertenencia y compromiso por ser mejores personas (APEI, 2019).

En el caso del BPEI (2018), el liderazgo es un medio para fortalecer el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento educacional, y para ello se requiere realizar actividades de monitoreo. En el área de gestión de recursos, se declara que la escuela tiene como objetivo el desarrollo y actividades de los docentes, incentivando según las necesidades, para que sus alumnos obtengan mejores resultados en las pruebas estandarizadas SIMCE, en donde se les ofrece un reconocimiento a su labor.

En el centro C, se destaca que tienen como slogan “liderar para mejorar” y por ello tienen declarado en el PEI, en la dimensión “Gestión Liderazgo Institucional” que los docentes deben “liderar y orientar los espacios de reflexión técnica acerca de prácticas colaborativas y experiencias pedagógicas exitosas” (CPEI, 2019, p. 36).

Hasta ahora, la promoción del liderazgo se considera como un símil a la capacidad escolar para el surgimiento de éste en los docentes para la mejora de sus prácticas docentes y de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes, pero no se menciona como un camino al ascenso y cambio de roles de los docentes a cargos formales dentro de la gobernanza del establecimiento.

No obstante, en los PEI de los centro E y F tienen concepciones del liderazgo totalmente diferentes a los centros ya mencionados. En el caso del centro E, el enfoque del liderazgo está basado en procesos, es decir, que liderar es:

El arte de inducir a los subalternos a cumplir sus tareas con celo y confianza la conducta y el proceso de influir en las personas o grupos para que lleven a cabo una tarea y esfuerzo o actividad, tendientes al logro de un determinado objetivo con entusiasmo y dedicación, por tanto, las competencias que debemos de chequear y analizar en nuestro desempeño como líderes de acuerdo a nuestras funciones dicen relación. (EPEI, 2013, p. 6)

Como se puede observar, en el EPEI (2013) es importante que los miembros de la comunidad educativa sepan influenciar para lograr los objetivos que estimen



conveniente. En el caso del centro F, se declara que tienen “un estilo administrativo de gestión horizontal la conformación de equipos de trabajo ha sido posible obteniendo un desarrollo sostenido en el tiempo y cuya característica principal es la gestión compartida” (FPEI, 2019, p. 14).

Para ello, se publica en el mismo documento, al menos dos objetivos estratégicos que ayudarían a la promoción del liderazgo, tales como: “a) Definir y articular las roles, funciones, tareas, responsabilidades y orientar hacia el PEI; y b) Organizar las actividades administrativas y los aspectos técnicos pedagógicos que propicien la superación progresiva, el logro de la misión, de los objetivos institucionales y el desempeño exitoso” (FPEI, 2019, p. 40).

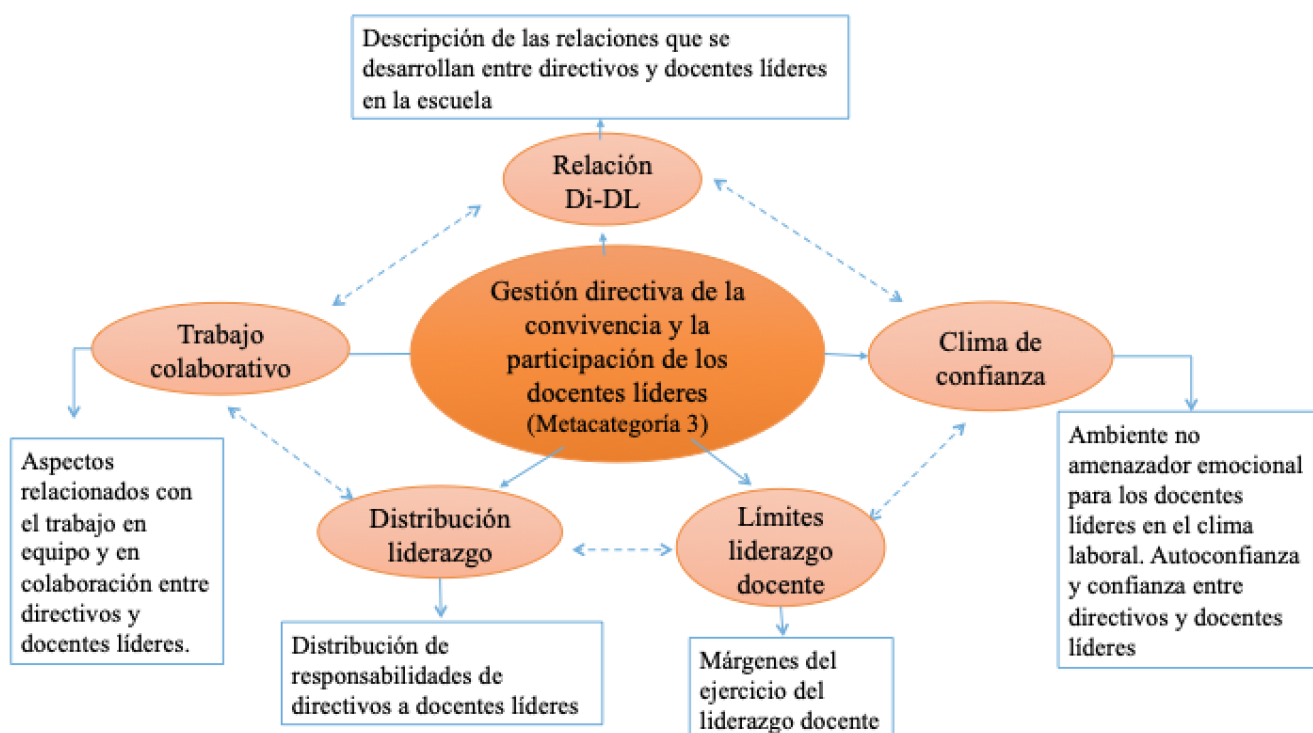
En el MBDLE, como referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo en Chile, se puede considerar como un modelo que ayuda a reconocer a las personas que puedan compartir ciertas capacidades y prácticas comunes, y por lo tanto, ayudar a impulsar la promoción del liderazgo de los docentes hacia una carrera directiva.

### 4.3 Metacategoría: Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes

Para que sea posible el ejercicio del liderazgo distribuido dentro de la escuela, es menester contar con un ambiente emocional que lo permita. Por ello, la tercera metacategoría identificada recibe el nombre de “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes” y se desarrollan las siguientes categorías: relación entre directivos y docentes líderes, clima de confianza, trabajo colaborativo, distribución del liderazgo y límites del liderazgo.

Esta metacategoría surge a partir del tercer objetivo específico de analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo. En la figura 22 se presentan las relaciones que se encontraron entre categorías:

Figura 22  
*Relaciones intracategorías en metacategoría 2*



Nota: Elaboración propia.

### 4.3.1 Relaciones Di-DL

Esta categoría hace alusión a las relaciones entre directivos y docentes líderes (Di-DL) y nace a partir de sus percepciones personales y valoraciones, puesto que el liderazgo surge de la interacción social que hay entre ellos. Las percepciones son esenciales porque influyen en el logro de las diferentes metas que existan en el contexto escolar, puesto que dan sentido a las acciones de las personas que participan y es el medio para acercarse a la realidad.

Conforme a lo anterior, si un docente líder tiene percepciones positivas en cuanto a las relaciones con el directivo, puede tener una actitud positiva en el desarrollo de las actividades cotidianas para el logro de un objetivo. Por eso esta categoría se define como la *descripción de las relaciones que se desarrollan entre directivos y docentes líderes en la escuela.*

Es importante mencionar que la relación con los demás es la capacidad de los directivos de establecer vínculos de confianza con los docentes líderes. Y lo pueden hacer construyendo una red de quienes le apoyan en la consolidación de las metas establecidas, le acompañan en el análisis de problemas complejos que lidia la organización y le respaldan en sus iniciativas, tales como el asesoramiento estudiantil, apoyo educativo o tareas administrativas.

En ese sentido, los docentes perciben que el directivo es clave para el ejercicio del liderazgo docente, como se aprecia a continuación:

Mi respaldo en sí, es el equipo directivo...el equipo de gestión. Cosa que planteo, puede que a mis colegas no...dicen: 'no, es que es mucha *pega*' 'es más tarea para la casa, cómo vamos a revisar eso' entonces, voy a buscar a otro lado. (FDL1fem)

Yo por mi parte, necesito, por cualquier cosa, sentirme respaldado, porque va a llegar el momento de exigir algo pero yo debo saber y contar con la seguridad de que puedo decir: 'mire, pasa esto, esto y esto' y de tomar la decisión. Por ejemplo, despedir a alguien, si están los antecedentes... hay que ver realmente lo que está haciendo en la parte administrativa y lo que está haciendo realmente en el aula. Pero no todo... es todo 50 y 50. Yo puedo informar lo que yo manejo pero ellos (dirección) deben cumplir con la otra parte. (FDL3mas)

Otro aspecto muy importante a considerar, fue la forma en cómo se relacionan los docentes líderes con otros docentes dentro de la escuela. La práctica del liderazgo surge a partir de la interacción con más personas, por lo tanto, significa que además de las relaciones que puedan mantener los docentes líderes y el directivo, también es importante cómo se llevan con sus pares:

cuando ella (la directora) necesita algo siempre nos llama alguna de nosotras y no porque seamos una...porque tengamos como un estilo de “mandonear” a la gente sino porque podemos llegar, quizás tenemos estas habilidades blandas de poder llegar a los colegas y amablemente, y también considerando el trabajo de ellos, porque en el fondo tú no sacas nada con ser una líder si no tienes el apoyo de los demás, de tus colegas, de tus pares. Entonces, lograr llegar a ellos y poder concretar cosas poder concretar proyectos poder concretar ferias, de la mano de todos, yo creo que es el trabajo enriquecedor en verdad que le hace bien a la escuela. (BDL1fem)

Pero a lo mejor es por eso, por la llegada con los docentes porque yo cuando tengo que decir algo, lo digo, no? Y trato de que los demás entiendan, los demás comprendan, compartan la situación. No veo por otra situación que me pueda haber elegido a mi... la confianza, tal vez ella (directora) sabe que lo vamos a hacer bien. Sabe que somos gente leales a ella. (CDL2fem)

De los fragmentos anteriores, es posible interpretar que los docentes líderes son aquellas personas con habilidades para asumir responsabilidades, tienen oportunidades para el ejercicio del liderazgo y pertenecen a la red de confianza de los directivos. Tienen influencia entre sus pares sin tener un cargo formal de poder, y, a su vez, ayudan al directivo a relacionarse con el resto de la comunidad en función a una meta hacia la mejora de los aprendizajes del alumnado.

En efecto, el liderazgo distribuido es una labor de la organización orientada a distribuir influencia hacia propósitos académicos compartidos, estimulando la interacción social para traspasar poder de directivos a docentes líderes, como lo explican a continuación:

Efectivamente ella delega funciones y nos hace ver que confía en nosotros y por eso nos da esa responsabilidad y no que ella diga: “tú haces esto” y nos abandona, si no que nos hace un seguimiento, nos apoya. (CDL1fem)

Nos valida como personas...como... como una decisión que se pueda... a veces no está ella siempre. Entonces, una toma decisiones y ellas siempre nos va a validar en eso. Sí, hay que contarle y hay que ponerla al tanto. (CDL2fem)

En el proceso de distribución de liderazgo, existen diferentes formas de relación entre los miembros que desempeñan algún rol dentro de la escuela, el cual demarcan de manera explícita e implícita las atribuciones que les dan sus cargos formales, dando sentido a la convivencia dentro de la organización.

Según los docentes líderes, existe una dependencia recíproca con sus pares para cumplir con las responsabilidades, puesto que no pueden ejercer liderazgo si no cuentan con el apoyo de sus compañeros y del directivo, como se ha visto en las categorías mencionadas anteriormente. Sin embargo, para que las personas puedan trabajar y capitalizar las fortalezas de cada uno, es crucial que exista un enfoque de equipo para el cumplimiento de las tareas y para ello es crucial que se construyan vínculos cimentados en la confianza en sí mismo/as y en los demás, lo que conduciría a reforzar un clima laboral y emocional no amenazador, como explica FDL3mas:

si uno se involucra... tratamos de involucrarnos. Al menos a mi pasó el año pasado, por problemas internos, habían muchas discusiones, como el típico conventilleo que se puede producir, y yo le dije al director: 'quiero hacer esto', porque siento que no da... porque a mí me molesta, porque no vengo con la disposición de la mala onda, de los problemas que puedan tener *entre comillas* cualquiera, llevemos los profes y le hacemos un taller de gastronomía el día del GPT y los sacamos de la zona de confort. Y él me dijo: '¡pero cómo!'. y yo le dije: 'sí' y me dijo: 'bueno, preocúpate, hazlo, forma los grupos de trabajo'. Incluso tiré la lista en el computador y que lo hiciera al azar. Sólo me preocupé de que dos personas que justo habían discutido la semana anterior, no quedaran juntos. Tenía un colega de años y nunca habían ido a un taller. No lo conocían. Y creo que esas actividades fomentan el clima laboral. (FDL3mas)

El proceso de coordinación que representa la gestión de actividades, abarca el diseño, elaboración, asignación y supervisión del desempeño de los elementos técnicos de una organización, tales como: personal, recursos, materiales, trayectorias, tareas y resultados necesarios para completar las actividades. Para llevarlo a cabo, los docentes líderes comentan que no sería posible sin antes contar con la confianza del directivo.

Una relación buena entre directivos y docentes líderes se percibe cuando surge la sinergia basada en la confianza y el trabajo colaborativo a partir de las múltiples interacciones a través del tiempo en el espacio escolar que comparten valores y metas en común. A continuación, se presentan las percepciones de las docentes líderes del centro C, en donde es posible interpretar las valoraciones que tienen de la sinergia que existe entre ellas y la directora:

La lealtad: somos más que leales, podemos estar más que enojadas con la directora porque nos molestó algo, pero vamos a responder súper bien porque primero está nuestra institución y nuestra directora. El compromiso, sí, con nuestros chiquillos, con todos, porque cada vez que hacemos algo en la escuela ponemos todo nuestro corazón para que salga pero impecable, tras bambalinas puede quedar la embarrada, pero presentación y todo, impecable. Y respeto, tratamos de respetar los espacios de todo, de cada docente de cada estudiante y logramos tener gracias a esa visión de que podemos acompañar a todos y darle respuesta a todos porque somos treinta y tantos docentes y congeniar todos, complica. Yo creo que tiene confianza en que nos va a entregar algo y nosotros sí o sí se lo vamos a hacer y en el tiempo que ella nos dice (CDLfem3).

Porque nosotros queremos la escuela, la queremos a ella también, ella debe saber también eso, no sé, queremos que salga bien las cosas (CDL2fem).

Y en el en el privado igual nos llama la atención pero de manera constructiva. Tampoco es como condescendiente sino es que todo está bien. Si cuando uno se equivoca, nos sienta acá (en la oficina del directivo) y nos explica y una es capaz de entender” (CDLfem1).

Con lo anterior, es posible interpretar que las docentes líderes concuerdan que para efectos de potenciar su liderazgo, existe esta sinergia entre la directora (CDifem) y ellas, y entre sus pares (docentes líderes y sus colegas), a través de una confianza plena basada en los valores como la lealtad, el compromiso y el respeto (CDL3fem), por eso es menester explicar el clima de confianza en el siguiente apartado.

#### **4.3.2 Clima de confianza**

Los docentes líderes tienen un papel importante en la gestión de la escuela por estar cerca de la dirección y de la toma de decisiones. Son personas de confianza del directivo y que no tienen ningún cargo formal y aun así tienen el *poder* de ejercer cierta influencia sobre las prácticas pedagógicas en toda la escuela. Por ello, la categoría “clima de confianza” hace referencia a un *ambiente no amenazador emocional para los docentes líderes en el clima laboral. Y a la autoconfianza y confianza entre directivos y docentes líderes.*

Las personas entrevistadas que ejercen la dirección, concuerdan en que es necesaria la confianza para construir relaciones entre directivos y docentes líderes basadas en la colaboración para una óptima gestión escolar y lo ampara la Ley N° 20.501 del 2011 Calidad y Equidad de la Educación, la cual permite formar equipos con docentes de su confianza.

Como ocurre en los casos de ADifem, CDifem, EDifem y FDimas, quienes son los directivos quienes han elegido personalmente los miembros de su equipo de gestión que en sus inicios fueron docentes líderes:

bueno tuve la oportunidad de yo misma elegir a los profesores, me gusta la gente joven, que vienen con buenas ideas y que están preocupadas del cambio, de hacer las cosas bien. Entonces, como que ellos están preocupados de sus situación profesional, entonces, como que no hay grupillos, así, que se indispongan por alguna situación. Siempre son conversaciones de tipo profesional. (ADifem)

Por ejemplo, el encargado de convivencia yo lo elegí dentro de los profesores que están acá. Lo ideal es que salgan de aquí dentro de la misma comunidad educativa porque conocen la misión y la visión. (CDifem)

Bueno, de hecho mi equipo directivo es súper importante, no es gente que venga de afuera, y tanto es así que te voy a contar una infidencia, cuando yo creé este colegio, yo lo fundé en verdad, de los profesores que llegaron a hacer clases del primer año, de ahí yo fui sacando algunos y enseñando algunas herramientas de gestión y terminaron siendo inspector general, otros de encargados de convivencia escolar, otro jefe técnico. (EDifem)

Yo soy un convencido que los mismos profesores los que tenemos que ir ganando espacios. Mi jefe de UTP, en este momento, era profesora de aula de historia; la encargada de convivencia, era profesora de educación física. (FDimas)

Asimismo, comentan que fuera del círculo formal están los docentes líderes, que se caracterizan por ser personas de su confianza y que están a disposición de lo que la dirección requiera en función a las necesidades de la escuela. Cabe destacar que para los directivos es muy importante que exista reciprocidad en las relaciones, es decir, que ellos apoyan y les da confianza a los docentes líderes, siempre y cuando ellos por su parte también tengan una buena disposición con el directivo cuando éste lo requiera, como lo expresa ADifem:

O sea, el docente se tiene que sentir apoyado por la dirección del establecimiento, si necesitan alguna situación o un permiso o una situación contractual, yo creo que...jamás cuestionarlo, porque nadie pide permiso por la nada... Entonces, esas cosas ellos lo valoran mucho, entonces a la hora de una pedirle alguna situación, tal vez que se extralimite a su hora de trabajo, siempre tienen buena disposición. (ADifem)

Para los directivos las relaciones de confianza son fundamentales, porque ayuda a crear un buen clima laboral, el cual permite realizar el trabajo docente con calidad y

centrado en los valores que comparten en el PEI. Los directivos ADifem y BDifem, comparten que es necesario tener relaciones interpersonales basadas en la confianza con los docentes líderes para resolver los conflictos que puedan surgir dentro del centro:

Sí, es fundamental las relaciones de confianza. (...) O sea, tiene que haber la confianza suficiente si es que hay algún problema de hablarlo entre nosotros. O sea, que nunca el profesor note que haya una duplicidad de mando de este equipo. Que todos vamos al mismo... que vamos bien alineados. Que si uno falta el otro lo suple. Y bueno, yo he tenido muestras de... demostración de confianza de estas personas que me rodean. Y también de los profesores. Creo que somos la escuela menos conflictiva. (...) Porque los problemas tenemos que solucionarlos entre nosotros. Somos una familia y en todas partes hay problemas. Y si hay un problema, yo lo converso con los docentes, de buena forma. Yo creo que jamás le faltaría el respeto a nadie, porque nadie merece que le falten el respeto. Y yo creo que siempre esta situación ha sido recíproca. (ADifem)

Nosotros tenemos una premisa en el colegio nadie se va...o sea 'nadie llega sin saludar ni se va sin despedirse'. Eso es algo que... nada de enojo. Los enojos... no hay que dejar que se ponga el sol sobre los enojos. Así que tratamos en lo posible de tener una relación, no de amistad, sino confianza de director a colega. (BDifem)

A esto, la directora CDifem menciona la importancia de la honestidad mutua para generar la confianza y la credibilidad en la gestión:

Trato de ser honesta y transparente con ellos y lo mismo les exijo a ellos me gusta mucho evaluar las acciones después de terminada, por ambos lados, transparentemente, ya: "te equivocaste en esto, creo que nos falló esto otro". Es importante porque tenemos honestidad. Bueno, uno nunca sabe la profundidad si realmente la gente está hablando con la verdad o no. Pero en general si tú me preguntas cómo es la relación interpersonal es a nivel de comunidad educativa, yo creo que es bastante buena. (...) Entonces tú te das cuenta que realmente la gente sí quiere estar aquí porque nos cree porque sabe que tratamos hacer las cosas bien (CDifem).

Asimismo, la directora EDifem considera que la confianza y la libertad son elementos esenciales para que se puedan llevar a cabo las ideas que estimen conveniente hacia el cumplimiento de sus metas:

Es fundamental, o sea para mí el equipo de gestión tiene que ser de mi confianza. Si yo no tengo gente de confianza en mi equipo de gestión, para mí es difícil que pueda plantear algunas cosa que me gustaría resolver (...). Cuando no hay confianza en un equipo de gestión, creo que ninguna idea va a ser llevada a cabo como corresponde. O sea, creo que cada director debería de tener la confianza y la libertad de elegir a su equipo. Para mí eso es fundamental. (EDifem)



Y por último, para FDimas es la base de todo pero además hay que agregar la empatía. Por ello, cree que le gusta invertir tiempo en generar buenas relaciones con sus docentes, como se menciona a continuación:

Yo creo que la confianza es la base de todo, la empatía también. Yo, por ejemplo, yo soy de esas personas que todas las mañanas viene mi equipo y les sirvo café, conversamos, si viene un profe, también. Yo pienso que soy un director de puertas abiertas, o sea que él quiere conversar conmigo o la persona que quiere conversar conmigo, siempre está. (FDimas)

Como es posible inferir de los datos, los directivos interactúan y tienen relaciones recíprocas con sus docentes líderes en un clima de confianza a través de un trato funcional, honesto, empático, donde buscan soluciones para abordar situaciones de conflicto e influir para el logro de las metas planteadas en el PEI.

Del mismo modo, se puede interpretar que los directivos tienen la capacidad de construir una red de vínculos cercanos con los docentes líderes, a quienes consideran parte del equipo de gestión, a pesar de no tener un cargo formal, pero que sí les ayudan en la consolidación de las metas establecidas, le acompañan en el análisis de problemas complejos que lidia la organización y le respaldan en sus iniciativas.

Ahora bien, las valoraciones de los docentes líderes coinciden con los directivos que para que existan oportunidades para participar en la gestión de la escuela, es necesario contar con relaciones basadas en la confianza. En ese sentido, los docentes líderes están de acuerdo que los directivos generan confianza y se interesan en diversas acciones para desarrollarla como cuando participan en las actividades que organizan los docentes con un trato empático y respetuoso.

Es interesante que para los docentes un directivo cercano a ellos hace que se sientan en casa o en familia dentro de la escuela (ADL1fem), por lo que están dispuestos a dar a cambio lo mejor de sí mismos, como se puede apreciar en los siguientes extractos:

Para mí es una buena jefa una persona que es eficiente que a pesar que está en un cargo más elevado, ella es empática con sus docentes. No es como el típico jefe que uno le dice “jefe”

porque a lo mejor da miedo, aunque a ella se le tiene respeto, como a todos, porque también es una colega que tiene un cargo más elevado no más. (ADL2fem)

Te da esa oportunidad y yo siento que eso es lo que a uno la insta a querer hacer más cosas porque uno tiene, primero, la confianza de la directora. (BDL1fem)

Confianza...ella nos pregunta, nos llama para ver cómo va funcionando. Pero sí, yo creo que la confianza es fundamental. Ella nos da la confianza para que nosotros lo hagamos, nos atrevamos y que ella está abierta a ayudarnos en este proceso. (CDL2fem)

En esa línea, demostrar confianza en las capacidades de sus docentes y promover el surgimiento del liderazgo, son acciones que realizan los directivos y que están muy íntimamente relacionadas, dado que no se podría pensar en la sostenibilidad de los procesos de mejora sin ellas.

En efecto, es menester que la persona que ejerce la dirección desarrolle estrategias y genere espacios para que los docentes líderes se sientan considerados y comprometidos con el proyecto educativo, a través de la mejora de sus condiciones laborales en un clima de confianza, para que estos puedan mejorar sus prácticas profesionales y asumir tareas y responsabilidades de liderazgo.

Los docentes líderes sienten que se ve ampliado su potencial para ejercer su liderazgo gracias a que existe la confianza con el directivo y la confianza en sí mismo/as para tomar la iniciativa a través de relaciones recíprocas a través de procesos laterales en la toma de decisiones o en el apoyo de las ideas nuevas que proponen, se podría deducir que son factores que facilitan la distribución del liderazgo, como se puede apreciar a continuación:

Yo creo que nos da oportunidades desde el punto de vista del tema de la toma de decisiones, como que confía en nuestro criterio, yo siento eso que muchas veces, por ejemplo desde lo disciplinario, hemos tomado decisiones como grupo pero ella tiene una plena confianza del criterio que nosotros podamos adoptar, porque no tiene un liderazgo muy vertical, en la toma de decisiones creo que nos da bastantes oportunidades. (EDL2fem)

Yo creo que pasa por eso, por la confianza que se nos da en poder hacer cosas nuevas y si no resulta, bueno lo intentamos, y vamos con otra actividad. Entonces, y pasa, porque lo hablamos, en otros colegios no pasa nada esto, de que confíen en esto de lo que tú quieres hacer, en probar cosas nuevas. Al contrario, un tema de autoridad que se da y tú tienes que cumplir, en tu metro cuadrado y si no resulta es tu culpa. Entonces, yo acá, como decía: ¡estamos en la gloria!. O sea tenemos todas las de ganar. Tiene flexibilidad, tiene confianza para pedir permiso. No, nunca a

mí, en lo personal, nunca me han dicho que ‘no’ a algo. Y si hay que retribuirlo de otra forma, lo hago. Y todos. Todos hemos tenido esa facilidad, yo creo que, de poder hacer lo que queramos. Dentro de los márgenes por supuesto. (FDL1fem)

Del fragmento anterior, también da la posibilidad de pensar que la confianza influye en el clima organizacional y en la convivencia escolar, porque ayuda en las relaciones interpersonales que puedan surgir entre directivos y docentes líderes.

Según el MBDLE, la confianza es un principio profesional fundamental que un directivo que ejerce liderazgo debe desarrollar, ya que esta facilita y promueve las relaciones positivas y de colaboración eficaz entre los miembros de la comunidad educativa. Por lo tanto, la capacidad de ser creíble, imparcial y respetuoso a nivel profesional, demostrando integridad, coherencia y probidad para alcanzar los objetivos del establecimiento, ayuda a fomentar la confianza (MINEDUC, 2015).

En los proyectos educativos revisados de los centros que participaron en el estudio, fue posible identificar que la confianza se presenta como un valor importante para la convivencia escolar y como un valor a desarrollar en los miembros de la comunidad educativa.

En el PEI del centro A, para cumplir con la misión de “acoger y educar en forma inclusiva, en un ambiente de disciplina y respeto que facilite la formación integral y valórica de todos nuestros estudiantes” (APEI, 2019, p. 5), es esencial que exista la disponibilidad de recursos, en un ambiente de cercanía, confianza y protección que permita que los estudiantes puedan desarrollarse en el marco del proyecto educativo.

En el caso del centro D, dentro del ideario mencionan de manera explícita que la escuela posee un estilo propio de educar a través de la participación, la confianza, responsabilidad, comprensión y valoración de todos los niños y niñas del establecimiento. Con este fin, tienen como meta “fortalecer el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en el respeto” (DPEI, 2019, p. 7).

Ahora bien, el concepto también presenta una diferente acepción en el centro C, debido a que su significado tiene relación con una cualidad descrita en el rol docente del EPEI declarando de manera explícita que un profesor del centro E “confía en sus capacidades, decisiones, conocimientos y demuestra confianza en sí mismo” (EPEI, 2013, p. 22), aspecto esencial para que una persona tome la iniciativa y asuma responsabilidades de liderazgo.

En los centros B, C y F sus proyectos no expresan alguna relación entre la confianza y clima escolar para el ejercicio del liderazgo pedagógico. Sí hace referencias a la convivencia escolar, como elemento esencial para el desarrollo cotidiano de las actividades pedagógicas dentro de la escuela.

En función a este estudio, es posible interpretar que el concepto de “convivencia escolar”, indirectamente promueve relaciones basadas en la confianza entre los miembros de la comunidad educativa en general, y entre directivos y docentes líderes en particular, pero no se menciona de forma explícita, pero en ambos PEI se presenta como objetivo estratégico fomentar un ambiente adecuado para que los docentes enseñen bien y los estudiantes aprendan bien en el marco de los valores presentados en sus proyectos.

En el MBDLE se estipula que para una buena convivencia escolar es necesario que los directivos promuevan un clima basado en las relaciones de confianza, impulsando interacciones positivas que aseguren la aceptación de los miembros de la comunidad, procurando que todos sean tratados de manera equitativa, con dignidad y respeto, en un marco de deberes y derechos, claros y precisos, lo que llevaría eventualmente a anticipar posibles conflictos (MINEDUC, 2015).

En consecuencia, el clima de confianza permite que las relaciones entre directivos y docentes líderes sean recíprocas, en donde los primeros se benefician de la participación de los segundos en la gestión escolar; y, viceversa, los segundos se sienten con la libertad que otorga la dirección para tomar la iniciativa y llevar a cabo procesos de mejora en las prácticas pedagógicas y en el rendimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes. Y es aquí donde surge la importancia del trabajo colaborativo que se explica en el siguiente apartado.

### 4.3.3 Trabajo colaborativo

El directivo es responsable de liderar el proyecto educativo de su escuela, en un marco de actuación ético y de compromiso social, cuya participación se relaciona con la definición de políticas y estrategias para su implementación, ejecución y evaluación en lo pedagógico, convivencia y en las relaciones con su comunidad.

Por lo tanto, gestionar una escuela requiere de la participación de más personas además del directivo, dada la cantidad y variedad de la naturaleza de las tareas y responsabilidades que se tiene que hacer cargo, es por ello que es importante concebir el trabajo colaborativo con los docentes como lo más recomendable para conseguir las metas que persiguen las escuelas. En ese sentido, se ha definido la categoría “trabajo colaborativo” y se definió como los *aspectos relacionados con el trabajo en equipo y en colaboración entre directivos y docentes líderes*.

El trabajo colaborativo también es posible ser observado entre docentes como una forma para adquirir nuevas competencias que buscan la innovación pedagógica y la mejora de los saberes disciplinares a través de la práctica docente. Como lo comenta la directora del centro A:

(Los docentes líderes) comparten las experiencias. No son como profesores islas que hacen todo dentro de la sala que nadie sabe lo que está haciendo el profesor de al lado, sino que ellos mismos van mejorando sus prácticas tomándolo de otros profesores, alguna idea... mejorándola, sugiriendo (ADifem).

Ahora bien, para lograr escuelas inclusivas que sepan responder las necesidades e intereses de los estudiantes, es menester generar espacios de colaboración y de trabajo en equipo, cuyo fin sea hacer más efectiva la escuela en su conjunto. Es por esta razón que la capacidad de los directivos para crear oportunidades de participación y colaboración de los docentes en espacios formales y en un clima de confianza es tan importante para lograr los objetivos expresados en el PEI.

En efecto, el éxito de la actividad colaborativa está determinado, primero, por las capacidades y motivaciones de quienes participan junto con las oportunidades para actuar y de las condiciones organizacionales, como se puede apreciar a continuación:

Si uno dirige un poco la cosa y le entrega a los profesores fundamentos y se debaten. (...) Cuando uno impone sin entregar fundamentos o justificaciones del por qué, la gente va a estar en contra. Pero si tú los haces partícipe de ciertas decisiones, pero además, le entregas los fundamentos adecuados para decir por qué estás pensando en eso, la cosa es mucho más fácil. El resto forma parte de esa decisión (...). Lo he hecho siempre así y he tenido buenos resultados, por algo estamos donde estamos, si este colegio es un colegio muy nuevo tiene apenas 8 años de existencia y ya estamos entre los 10 mejores del país. (EDifem)

Y segundo, por la confianza, puesto que es un elemento esencial para el trabajo en equipo y en las buenas relaciones, como lo explica la persona entrevistada en la siguiente frase:

El asunto de (...) la fiesta de la interculturalidad: ‘¿quiénes lo hacen?’ los tres profesores o cuatro profesores de historia. Ellos son el equipo, ellos se organizan y nosotros, el resto de la escuela, nos ponemos a disposición de ellos. Todos: ‘ya, qué me toca hacer a mí? yo tengo que hacer esto; tú tienes que estar en la puerta; tú tienes que barrer; tú tienes que limpiar esto; tú tienes que recibir al apoderado; tú tienes que ofrecerle un café al no sé cuánto’... Ok, todo eso está organizado (CDifem).

Cuando la directora comenta en la frase “el resto de la escuela nos ponemos a disposición de ellos” es una frase de la que se puede inferir que cuando un docente o varios docentes líderes se hacen cargo de una actividad o responsabilidad, existe una confianza plena de que lo están organizando y que esas personas son los más capacitadas, en esa situación en particular, para ejecutar el liderazgo; y el resto de sus pares y la directora, son los seguidores.

El ejemplo del centro C podría ser considerada como una experiencia de liderazgo distribuido y colaborativo, dado que eligieron a personas mejor capacitadas para hacerse cargo de la situación específica (los profesores de historia en un evento escolar folklórico), hubo un proceso de interacción, en donde se decidió quiénes eran las personas que ejercían liderazgo y quienes eran los seguidores, entre ellos, la misma directora.

En relación con las percepciones de los docentes líderes, estos confirman que en la escuela se desarrollan prácticas colaborativas dentro de la escuela. Por ejemplo, en el caso de las personas que ejercen la docencia entrevistadas en el centro B, comentan que el hecho de haber tenido la oportunidad de desarrollarse profesionalmente a través de un

postítulo, aprendieron a usar tablas de especificación y de evaluación, las cuales se comenzaron a usar en la escuela. Sin embargo, no todos sus pares docentes sabían usarlas, por lo tanto, ellas apoyaron en el proceso de transferir y compartir lo aprendido:

El año pasado a igual a nosotras, las profes del postítulo, nos hicieron trabajar con tabla de especificación y la evaluación. Después se implementó en la escuela y habían colegas que no sabían usarlas y nosotras apoyamos en eso, porque como nos habían pasado en la U (universidad). Entonces traspasamos la información. La idea era como estábamos en un postítulo que nos sirviera a toda la escuela. (BDLfem3)

En el caso de la docente BDL2fem asegura que la colaboración se relaciona con el ejercicio del liderazgo, porque además de la proactividad, es importante saber entregar los conocimientos y las experiencias a sus colegas para trabajar en “línea” (BDL2fem).

En efecto, según las experiencias que comentan las docentes, es interesante cómo vinculan el hecho de que el éxito de sus proyectos dentro de la escuela, se debe a la ayuda de sus colegas. Asimismo, que el hecho de haber tenido la oportunidad de realizar un postítulo, tenían un conocimiento que podían transferir a aquéllos que no lo tenían y eso las dejaba en una posición para ejercer liderazgo, para “mover masas”, a través del trabajo colaborativo, lo que ellas también lo ven como un apoyo a la directora:

Cuando hemos presentado proyectos, porque todos hemos presentado un proyecto en la escuela que lo hemos logrado concretar, con ayuda de los colegas. Y eso yo creo que también se valora, porque cuando uno logra mover masas pero en el sentido de que lograr un trabajo colaborativo, se ve un apoyo también para la directora porque ella puede contar contigo si es que necesita hacer alguna otra cosa de esto. (BDL3fem)

Otro aspecto importante a considerar, es que la docente BDL3fem continúa diciendo que para ella es importante seguir haciendo “cosas extras” además de sólo hacer clases. Para ella es elemental compartir y ayudar a sus pares, porque sabe que eso a ella también le va a servir: es una relación recíproca. Como lo dice con sus palabras:

(...) te ayuda a tener... bueno primero, de aliviar un poco el trabajo, porque si hay más personas pensando si hay más personas, trabajan en equipo; y lo otro, que también genera un ambiente mucho más colaborativo porque tú sabes que puedes contar con otros. Y eso también porque se nos ha dado la instancia. (BDL3fem)

Esta idea también lo comparten los docentes del centro D, quienes creen que colaborar es una voluntad de las personas quienes colaboran para que las cosas dentro de la escuela puedan salir de mejor manera, o como dice: “Es involucrarse más allá de lo que te limita tu función, colaborar un poco más para que la institución funcione de mejor forma” (DDL1fem), o como lo describe la docente DDL2fem:

ella se preocupa de que las decisiones escuela se tomen en conjunto y lleva a consenso en consejos de profesores muchas de estas decisiones y es un ‘¿qué les parece, que hagamos esto o esto? Estos es lo positivo y esto es lo negativo’. Y entre todos podemos ir a un plenario y se decide en conjunto, en los temas que se puede obviamente, hay cosas que una no puede no tiene esa libertad, porque es lógico. Pero lo que se puede decidir, ella lo hace (DDL2fem).

Desde el MBDLE (MINEDUC, 2015), se menciona que una de las prácticas más recurrentes de los directivos es generar las condiciones necesarias e instancias, en tiempos no lectivos, de reflexión y trabajo académico sobre la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes, y así, potenciar una cultura de colaboración y aprendizaje mutuo entre los miembros de la comunidad. Esto promovería un clima de alta confianza y responsabilidad colectiva por los logros y dificultades de la escuela, construyendo en ese sentido, una comunidad de aprendizaje profesional.

En los proyectos educativos es posible observar que en forma general, todos los documentos apelan a la “participación” y a la “colaboración” para la gestión dentro de la escuela. En el caso de APEI, se menciona que la comunidad educativa es más efectiva cuando genera procesos que permitan discutir sus decisiones, congregada en torno en un proyecto común con una visión compartida (APEI, 2019).

Asimismo, el centro C se compromete en su PEI a cultivar y cautelar los valores intrínsecos en la persona humana, favoreciendo el desarrollo del trabajo colaborativo y a involucrar a los miembros en el reglamento de convivencia respetando las normas y



protocolos acordados por todos los estamentos de la escuela (CPEI, 2019). En ese mismo sentido, el PEI del centro D se define como:

Es una escuela de participación y colaboración, porque entrega los mecanismos y herramientas para todos los agentes de la Unidad Educativa, permitiendo la posibilidad de desarrollarse y desenvolverse en el ámbito educativo, siguiendo las orientaciones y políticas emanadas del MINEDUC y de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de nuestra comuna (DPEI, 2019, p. 5).

Es por ello que tienen como objetivo dentro del PEI, “organizar el trabajo colaborativo entre profesores pares, profesionales y asistentes de la educación para el logro de los aprendizajes de calidad y equidad” (DPEI, 2019, p. 7).

Continuando, en el PEI del centro E no se habla directamente del trabajo colaborativo, pero sí de la participación, como una “capacidad de compartir una meta en común y contribuir y contribuir a su logro, valorando los aportes de todos y anteponiendo la agenda colectiva a la agenda personal” (EPEI, 2013, p. 10). En el documento es posible ver el concepto acompañado a otros como valores importantes que defiende la escuela, tales como: respeto, tolerancia y lealtad.

La esencia del proyecto educativo es plasmar los acuerdos que se hayan tomado entre todos los miembros del centro, y el caso del FPEI (2019) no es la excepción, dado que es la versión actualizada y, usando las mismas palabras publicadas, fue producto de:

un proceso participativo de reestructuración, en congruencia con los nuevos desafíos de la sociedad actual y con una visión de futuro, el cual reúne la experiencia compartida, obra de la creatividad y el desarrollo libre de las acciones innovadoras de cada uno de los participantes de los estamentos de la Comunidad Educativa (FPEI, 2019, p. 20).

Como tal, han definido como elementos importantes las competencias para la convivencia para saber relacionarse armónicamente y trabajar en equipo, tomar acuerdos y negociar con otros, y así manejar bien las relaciones personales con los demás miembros de la escuela. Asimismo, tienen declarado en el PEI que la estrategia más importante en relación a las prácticas docentes, es precisamente a través de la supervisión y la reflexión colaborativa (FPEI, 2019).

En el MBDLE, en el ámbito de la convivencia, los directivos desarrollan sus actividades desde una perspectiva formativa en donde fomentan el diálogo, la colaboración y la confianza con los docentes, , asegurando un clima propicio para el aprendizaje en todos los espacios de la escuela (MINEDUC, 2015).

En consecuencia, gestionar la convivencia significa que los directivos generan un clima de confianza y trabajo colaborativo para la mejora escolar, creando oportunidades que apoyen el desarrollo profesional de los docentes y favorecen el surgimiento del liderazgo docente a través de la distribución de tareas y responsabilidades según una situación en particular. Por lo tanto, a continuación se explica el concepto de liderazgo desde la perspectiva distribuida.

#### **4.3.4 Distribución de liderazgo**

La “distribución del liderazgo” es la cuarta categoría de esta metacategoría y se define como la *distribución de responsabilidades de directivos a docentes líderes*. El liderazgo desde la perspectiva distribuida es una función de la organización, orientada a repartir influencia hacia propósitos académicos compartidos y se fundamenta en estimular la interacción social para traspasar poder a otros. En ese sentido, tanto para directivos como docentes líderes, delegar o distribuir lo toman como acciones como conceptos similares.

No obstante, el principio de distribución de liderazgo suele estar presente en las escuelas centradas en facilitar el aprendizaje de los estudiantes, por ello el liderazgo distribuido es considerado como un co-efecto en los procesos de mejora escolar. En las escuelas que participaron en el estudio, los directivos comentan que sí otorgan mayores responsabilidades a los docentes líderes, que los empoderan y lo hacen a través de la participación en la toma de decisiones en base a la construcción de una confianza recíproca y el trabajo colaborativo para negociar las demandas que puedan surgir de las prácticas de liderazgo tanto formal como informal.

La directiva ADifem sostiene dar autonomía para que los mismos docentes puedan tomar decisiones porque “nadie es imprescindible en una institución, una tiene que tratar de *chorrear* lo que quiere para que si una no está, lo tome otro, y así” (ADifem). El concepto “chorrear”, se puede interpretar que la directora tiene intenciones de distribuir el poder con los docentes.

En efecto, gestionar un centro es complejo pero “si tú los haces partícipes (a los docentes líderes) de ciertas decisiones, pero además, les entregas los fundamentos adecuados para decir por qué estás pensando en eso, la cosa es mucho más fácil” (EDifem).

En esa misma línea, en el centro B la directora reconoce trabajar muy unida al jefe de UTP, quien le apoya en la distribución de las responsabilidades. La directora en su entrevista ejemplifica cómo toman las decisiones y quiénes se hacen cargo de los proyectos que buscan mejorar los aprendizajes de los estudiantes, como se muestra a continuación:

Sí, por ejemplo yo veo quién me gusta más... y tiramos propuestas con el jefe de UTP y decimos: ‘mira, esto ...esto y esto’ y entonces ellas levantan la mano y responden: ‘mira, yo quiero hacer esto o esto otro. O voy por este lado’. Inclusive, claro, tenemos grandes premios sin apretarle el cuello a nadie, logramos un premio en Educación Financiera. Una de ellas lo tomó y es clave. Lo tomó y salió premiada a nivel nacional Sin que eso ocurriera de forma... o sea, fue de forma natural, sin apretarle el cuello como te digo yo. Haciendo las actividades y recayendo en los niños y apoderados. (BDifem)

BDifem rescata que de ella surgió proponer a algunas docentes que consideró que eran las más aptas para asumir la responsabilidad y una de ellas tomó la iniciativa y lo aceptó. En la situación particular de la escuela, en ese momento histórico, las condiciones organizacionales, se reafirma lo estipulado por MacBeath, (2005, 2011 a): la oportunidad dada por la directora y la iniciativa de la docente fueron claves para la ejecución de la práctica del liderazgo en base a una distribución oportuna.

La distribución del liderazgo que tomó la docente responde a la existencia de una situación basada en una oportunidad para que alguien tenga la predisposición natural a tomar la iniciativa, a organizarse, a ver qué se necesita hacer y asegurarse de

que se haga. Implica una relación simbiótica entre los miembros que están dispuestos a ejercer el liderazgo y los directivos.

En el caso de CDifem, ella comenta que sus docentes tienen altas capacidades de liderazgo y de organización, porque ella confía plenamente en que saben auto organizarse y que por eso ella, cuando le toca el papel de seguidora, lo hace sin cuestionar y dejando en claro que quienes asumen el liderazgo, son quienes luego deben asumir la responsabilidad y rendir cuentas a ella como directora, como explica en el siguiente fragmento:

Nosotros tenemos la peña, esta fiesta folklórica que tenemos acá. Bueno hay un coordinador (...), el resto nos tenemos que poner a disposición de ellos. Entonces está el equipo de audio quién lo organiza, quién son su grupo, ellos eligen a su gente. Entonces: '¿con quién quieren trabajar? Yo quiero trabajar con Juan, con la María y el José' 'Ok. Listo. Pero tú eres responsable. Yo a ti te cargo los dardos' 'ok listo, no hay problema'. Y lo hacen y yo bien. Yo no tengo nada que decir de estos profes aquí son salvajes en ese aspecto.(CDifem)

La directora ejemplifica cómo negocia con los docentes a la hora de organizar una actividad. Ella distribuye la responsabilidad, de su influencia formal a la influencia informal de los docentes, porque busca amplificar su potencial de liderazgo a otros miembros de la organización. De esta manera, se eligen estratégicamente las personas indicadas o más *ad hoc* para llevarla a cabo. El ingrediente crucial es la confianza, y la confianza en sí mismas de las personas que ejercen el liderazgo docente, a través de las relaciones interpersonales adecuadas. MacBeath (2005, 2011a) la identifica como distribución incremental.

En el caso del centro D, la directora muestra una lista de actividades que se deben gestionar en la escuela y al lado, el nombre de los profesores quienes habían asumido la responsabilidad para ejecutarlas. Como se puede verificar a continuación en el siguiente fragmento:

Este año me he propuesto terminar con las personas con responsabilidades. Entonces, estos son profesores que yo los tengo ya con una responsabilidad dentro del colegio. Entonces, supongamos bueno hay algunos que están dados... que sería por ser el CRA, que es J., puede ser R. que tiene... en mentoría, porque ella no puede entrar al aula por forzar su voz, pero ella es una de las profesoras destacadas, y ¿cómo la usamos? La mentoría, usamos su conocimiento. El profesor que asumió el centro de alumno porque él quiso y le gustó la temática del centro de alumno. Está el evento, suponte, de la comunidad y protocolo, que allí hay profesores, que ya

hay un grupo de cuatro profesores que son los que organizan las peñas, organizan todos los eventos... los organizan ellos. Entonces, ellos se mueven, no cierto, y son cuatro y respetamos su forma de actuar y lo que ellos quieren. (...) Entonces ellos van creando acciones y actividades y se involucra la escuela completa. Acá por ser, C. está a cargo de todo lo que es la certificación medioambiental porque ella lo asumió y hay otras dos profesores que le colaboran que se sumaron. Por ejemplo, aquí está E. y está A. ahí, pero es por afinidad, sería el evento del bienestar. Por ejemplo, mañana hay un desayuno para los asistentes de la educación, lo asumen ellos. (DDifem)

En el momento que DDifem hablaba el registro anterior, muestra una hoja de papel con una tabla donde en la primera columna hay una lista de actividades y en la segunda, el nombres de los profesores, quienes estaban a cargo de ellas. Habían espacios vacíos y por ello usa la expresión “terminar”, refiriéndose a completar dicha lista.

Con la descripción de su práctica, es posible interpretar que distribuye de forma pragmática las responsabilidades de forma puntual a ciertos profesionales, en este caso, a los docentes. Las decisiones sobre las personas adecuadas son funcionales, es decir, que se basa en el conocimiento del personal capaz de asumir y compartir la carga de tareas y responsabilidades.

Luego, en la misma entrevista, sigue comentando que realiza además una planificación anual y se organizan algunas actividades que se llevarán a cabo al año siguiente como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Por ser nosotros, a fin de año, planificamos la escuela para el año siguiente. La idea de los objetivos es ver la calendarización para poder ejercer realmente, no es un liderazgo de uno, sino que es un consenso de toda la actividad que se va a hacer al año siguiente. De hecho, se toma el calendario escolar y se dice: “ya, tal día qué vamos a celebrar. Ya, quién se hace cargo de cada una de la efemérides que hay en el año”. Y para eso, en estos momento, está M. que es la que lleva la batuta, digamos, en lo que es el plan de formación ciudadana porque las efemérides de esta escuela están en el plan de formación ciudadana. A sí nos hemos ido potenciando. (DDifem)

Este dato es relevante, debido a que se puede interpretar que la directora también usa la distribución estratégica, la cual se basa en resolver problemas y se fijan objetivos a largo plazo de mejora de la escuela. Con esto se puede deducir que una misma persona que ejerce dirección puede usar diferentes patrones de distribución de liderazgo puesto que depende de la situación.

Cuando las prácticas de liderazgo son consideradas como parte de la cultura escolar, es decir, que reflejen grandes vínculos entre los directivos y docentes líderes y comparten un conjunto de valores, la distribución del liderazgo es un proceso consciente y se enfoca en el *qué* más que en el *quién*, ya que se expresa en actividades, donde las personas ejercen la iniciativa de manera espontánea y en colaboración. No existen líderes ni seguidores. Los conceptos claves son la agencia y reciprocidad, en donde las relaciones se basan en el principio de la actividad colectiva y no en el control individual. Lo anterior se puede observar en el siguiente texto:

Hay proyectos que nosotros como equipo, por ejemplo, los tenemos, queremos que resulten y armamos la estrategia de que se desarrolle lo que nosotros queremos. Y también buscamos al profesor que nosotros creemos que va a ser el más indicado para desarrollar tal proyecto. Como también hay proyectos que nacen desde los profesores. Entonces, eso es totalmente distinto, eso...el responsable es el profesor. El responsable de que todo funcione, es él el coordinador. Uno es un espectador en cierto modo. Lo acompaña el jefe de UTP si corresponde o el inspector general, o yo en cierto modo. Pero sí se les da oportunidades. Si no resulta, no resultó no más y buscamos otras instancias. (FDimas)

La distribución cultural sólo es posible si hay un clima de alto nivel de confianza y de trabajo colaborativo, y por ello no existe como único responsable el directivo, sino que también puede ser un docente líder quien coordina. Cuando el director dice “yo soy un espectador” es una forma de desligarse completamente y de confiar con plenitud que el proyecto se va a cumplir. Los docentes se auto dirigen y el rol del directivo se enfoca a otros asuntos, apoyando sólo si es necesario.

Y es aquí donde se diferencia con la distribución incremental, como es el caso observado en el centro C, porque la directora da oportunidades y confía en sus docentes, pero es ella la que finalmente se hace responsable al supervisar que funcione, ella está siempre en el centro de su equipo; en cambio en el centro F, el directivo declara no estar sobre las decisiones tomadas por el docente líder.

Los docentes líderes comparten la percepción que sí existe distribución del liderazgo en el centro, cuya influencia del directivo se traspasa hacia los demás miembros de la escuela a través de ellos. Como se puede apreciar a continuación:

Cuando ella necesita algo siempre nos llama alguna de nosotras (...) porque podemos llegar, quizás tenemos estas habilidades blandas, de poder llegar a los colegas y amablemente; y

también considerando el trabajo de ellos, porque en el fondo tú no sacas nada con ser una líder si no tienes el apoyo de los demás, de tus colegas, de tus pares. Entonces, lograr llegar a ellos y poder concretar cosas, poder concretar proyectos, poder concretar ferias, de la mano de todos, yo creo que es el trabajo enriquecedor en verdad que le hace bien a la escuela. (BDL1fem)

Asimismo, las docentes del centro C están de acuerdo que parte del rol de quien ejerce liderazgo, es aprender a delegar, ya sea como directora o como docente, o como dice (CDL3fem), es necesario:

Entender que tú no alcanzas a hacer todo. (...) Por ejemplo a mí me complicó mucho, porque yo decía: 'ay ya, yo lo hago más rápido' Pero después dije: 'no *poh*, si todos tenemos que aprender'. Entonces, una aprende a delegar. Y ella (la directora) también delega cada función. O sea, hay personas que tienen que hacer y de qué preocuparse. Por ejemplo la jefatura: 'ya tú, te preocupas de este curso' y si hay problemas mayores, ahí vienen los demás; el PME está designado para otra persona; la parte de convivencia escolar, destinada a otra persona. (CDLfem3)

Las docentes líderes comparten la percepción que la directora confía en ellas porque sabe que lo harán bien y que luego le informarán y les hará un seguimiento porque como dice CDL1fem: "efectivamente ella delega funciones y nos hace ver que confía en nosotros y por eso nos da esa responsabilidad y no que ella diga: 'tú haces esto' y nos abandona, si no que nos hace un seguimiento". Con estos datos se puede confirmar con lo analizado con su directora CDifem y la forma de distribuir el liderazgo de manera incremental.

En el caso de los docentes del centro D y E, los docentes líderes confirman que existe una distribución pragmática, en donde es la directora quien busca a los posibles candidatos que considere que estén más capacitados para asumir la responsabilidad, porque es ella quien "designa las funciones y roles específicos" (DDL2fem). O como lo explica el docente:

Nos consideran personas líderes porque cuando ella quiere innovar como que busca a ciertas personas, entre los que está EDL2fem y estoy yo, como para que hagamos estos cambios. Y los cambios nunca son tan fáciles, los cambios cuestan, digamos que ya estamos acostumbrados a cierta rutina pero ella como que nos llama y dice: 'ya, ¿ustedes quieren hacer esto?', nos preguntan y 'démosle no más'. (EDL1mas)

Ahora bien, también existe la posibilidad para que sean los mismos docentes quienes tomen la iniciativa, porque como reconoce la docente del centro A, la directora siempre acepta las propuestas de cambios "si es para el bien de todo y para que todo

funcione y se obtengan en este caso habilidades o logros los chiquillos, siempre da la oportunidad” (ADL1fem).

En ese mismo sentido, la docente BDL3fem comenta que siente que ha desarrollado la autonomía para tomar decisiones porque se le ha permitido dentro del centro, por ello cuenta su experiencia cuando se ganó un fondo para un proyecto de mejora, contó que la primera vez que intentó implementarlo en otra escuela en otra comuna, no se le permitió, y que en cambio en este centro sí pudo hacerlo, como lo explica ella misma:

Por ejemplo, yo el año pasado tenía o me había ganado unos fondos de un proyecto que era financiado por los dulces Wonka y eso fue externo a la escuela. De hecho fue antes de entrar a trabajar acá y había que buscar un colegio donde implementarlo. Era una acción de cambio y fuimos a un colegio en Puente Alto y tuvimos que hablar con los directivos y ahí fue puerta cerrada. Así como: ‘no, aquí falta esto y esto otro, así que no’. Y (...) ahí quedó el proyecto (...) y no se hizo y quedó ahí. Después, yo entré a trabajar acá. (...)Y acá, hablé con ella (la directora) y ella me dijo: ‘tome, lo que quiera, si necesita tiempo, hágalo. Hable con los docentes. Haremos un consejo sólo para esto’. Entonces, sí hay oportunidades, sí hay espacios...y además de que hay oportunidades como: ‘quiero hacer esto. Bueno hagámoslo’ te motiva a hacerlo y a mejorarlo y hacerlo bien. (BDL3fem)

En el caso del centro F, los docentes líderes también sienten que es trascendental que ellos tomen la iniciativa para realizar cambios dentro de la escuela, y que sienten que sí hay un ambiente que lo permita, y que de hecho, tienen “esa posibilidad porque trabajamos más directo con el director” (FDL3mas) y buscan instancias para involucrarlo en sus prácticas docentes para que vea que es por el bien del centro en general, y por los estudiantes, en particular.

Desde las fuentes documentales, el MBDLE pone de manifiesto las prácticas que se esperan que un directivo realice en función al liderazgo efectivo tomando en consideración aspectos personales observables a través de sus acciones, las cuales reflejan una serie de principios, habilidades y conocimientos (MINEDUC, 2015). Asimismo, los directivos “desarrollan de manera participativa normas y estrategias para el logro de una sana convivencia y monitorean su cumplimiento” (MINEDUC, 2015, p. 26). Por ello, es importante que existan objetivos y planes de acción en los Proyectos Educativos Institucionales.



En el APEI, es posible identificar que tienen el concepto que la comunidad es más efectiva cuando genera procesos que permiten discutir sus decisiones. Por ello que han fijado como objetivo desarrollar la comunicación efectiva, puesto que “el quehacer de la escuela se asume como un proceso de mutua comunicación y escucha” (APEI, 2019, p. 10).

En este caso, dentro del rol directivo se declara que debe ser un negociador y ser “capaz de proponer algo, cediendo en parte y pidiendo en cambio” (APEI, 2019, p. 10). Y además, debe contar con la autoconfianza, la disposición para vencer obstáculos, capacidad para trabajar en equipo y delegar (APEI, 2019).

En el centro C, en su proyecto educativo tienen un plan de acción para la directora, cuyo objetivo general es:

Gestionar, permanentemente la vinculación de todos los planes y programas que se relacionan a nivel académico formativo para el logro de altas expectativas en todos los estamentos de la comunidad educativa, elevando la calidad de los estándares educativos y la formación integral de los estudiantes (CPEI, 2019, p. 35).

En ese plan de acción, es posible identificar las dimensiones: gestión curricular, gestión de liderazgo institucional, gestión de recursos y gestión de convivencia escolar. De ellos, se puede mencionar que tiene establecido varios objetivos específicos, de los cuales se rescatan los siguientes:

- Promover PEI a través de la cultura de altas expectativas por medio de la articulación PME mediante los saberes, cultura y deportes, en relación a planes ministeriales.
- Liderar y orientar los espacios de reflexión técnica acerca de prácticas colaborativas y experiencias pedagógicas exitosas.
- Diseñar e instalar programas y/o proyectos de acercamiento y compromiso de los padres a la escuela.
- Potenciar los procesos técnicos pedagógicos y habilidades cognitivas disciplinarias con coherencia evaluativa, elevando los indicadores académicos ministeriales.
- Monitorear el trabajo educativo de los docentes y evaluar los procesos.
- Estimular y motivar el perfeccionamiento docente y del personal en áreas deficitarias de acuerdo a evaluaciones.
- Fortalecer el dialogo profesional permanente entre los de la institución, distintos estamentos del establecimiento a través de reuniones de camaradería (CPEI, 2019, p. 36).

El centro E declara en su proyecto educativo tiene un enfoque basado en procesos, es decir, que para alcanzar un resultado deseado es necesario gestionar las actividades y recursos relacionados como si fuera un “proceso”. Para ello, la organización escolar actúa en red y reclama a que todos los miembros de la comunidad deban liderar.

De esta descripción, es posible interpretar que el liderazgo tiene una función personal y de carácter pragmático, es decir, que se hace cargo la persona quien tenga más competencias para asumir las responsabilidades de lograr un objetivo según las características del desempeño del rol como docente.

En el caso del centro F, es el único PEI que declara explícitamente el “Principio de Distribución Democrática del poder” y lo define como una concepción conducente a desarrollar la capacidad de decisión y requiere de un replanteamiento en el uso de poder, tanto a nivel de conocimientos como en las relaciones interpersonales (FPEI, 2019).

También se define que es un centro con un estilo administrativo de gestión compartida a través de la conformación de equipos de trabajo y que por ello, el enfoque del currículo está:

Centrado en el respeto, intenta desarrollar la capacidad de decisión; los integrantes adquieren poder y participan activamente en la determinación de los objetivos educacionales que los alumnos alcanzarán. Además, el currículo incorpora el saber de la cotidianidad, lo popular y lo próximo, de modo que incorpora todos los “pensamientos, ideas, opiniones y creencias que se generan en la vida de los alumnos, del personal del colegio y de la comunidad” a lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje (FPEI, 2019, p. 17).

Continuando con el análisis del documento, también se destaca que tienen definido el principio de la autonomía, el cual crea condiciones para que exista libertad de pensamiento, de opinión y de determinación, elementos que forman parte de la cultura escolar. O usando sus palabras textuales:

La autonomía escolar está presente institucionalmente cuando en las salas de clases el profesor delega y transfiere poder, cuando hay posibilidades de cometer errores, sin temor a ser

sancionado y cuando el educando finalmente es capaz de tomar sus propias decisiones. Es una postura de acción pedagógica que el centro F practica con habitualidad necesaria para la formación de los estudiantes (FPEI, 2019, p. 18).

Con esto es posible definir una coherencia con lo que dice el director y lo confirmado por los docentes líderes del centro F: existe una distribución cultural del liderazgo, y está plasmado en el proyecto educativo y los miembros de la comunidad lo respetan y lo practican.

El liderazgo distribuido es por tanto un concepto que cuestiona la naturaleza de la jerarquía tradicional vertical y del poder y autoridad que dan los cargos formales, debido a que la influencia que puedan ejercer los sujetos pueden surgir en cualquier miembro de la comunidad y en cualquier momento, dependiendo de la situación. Sin embargo, al mismo tiempo, a pesar que exista una libertad y autonomía para que surja, existen factores que limitan el ejercicio del liderazgo y eso lo veremos en el siguiente punto.

#### **4.3.5 Límites del liderazgo docente**

Esta categoría es la última y se identificó como “límites del liderazgo docente” en la cual se describe como los *márgenes del ejercicio del liderazgo docente*. Hasta ahora, los datos analizados muestran que los docentes líderes tienen disposición para asumir responsabilidades, que los directivos crean oportunidades de desarrollo profesional, permitiendo que los mismos docentes se sientan empoderados, en un clima de confianza, para tomar la iniciativa dentro del centro y llevar a cabo proyectos que suelen ser de carácter colaborativo, según la situación. Sin embargo, también aparece constantemente en los datos que existen límites dentro del ejercicio del liderazgo docente.

El primer límite que se puede mencionar es la meta de la organización escolar. El liderazgo docente sólo tiene sentido si es en función a cumplir con la mejora del rendimiento académico o como diría ADifem si es “bueno para los alumnos y bueno para que ellos se desarrollen como corresponde, (...) en ese sentido, tienen plena libertad” (ADifem) o como dice BDifem: “siempre y cuando sea que vaya en la

construcción de aprendizaje y que sirva para el colegio, para ellas y para todos, no hay límites” (BDifem). Esta idea también lo confirma FDimas cuando dice: “siempre va a estar el “sí” ante todo. Siempre y cuando, y eso siempre se los recalco a ellos, siempre y cuando (...) el beneficio sea para nuestros alumnos” (FDimas).

Para los directivos es fundamental que el liderazgo docente tenga una supervisión. Y aquí se puede interpretar que existe un segundo límite: los docentes líderes siempre están monitoreados o supervisados por quien tiene un cargo formal, en este caso, el directivo.

En el centro A, la directora comenta que toda institución debe haber un “rayado de cancha” y si bien es cierto los docentes líderes tienen la autonomía para tomar decisiones, siempre debe existir una buena comunicación entre ellos en donde se consulte o se informe la situación y las razones de por qué se tomaron, dado que si surge un problema o un imprevisto, ella como responsable formal de la escuela, debe saberlo (ADifem).

En el caso del centro C, es posible interpretar que existen procesos abiertos de supervisión y monitoreo, donde van evaluando si es necesario realizar cambios cuando se ejecuta el liderazgo porque:

Todo el mundo se pone a disposición de la evaluación del otro, buscamos, buscamos primero las raíces del problema, tratamos de ver las acciones a ese problema, ponemos en práctica, digamos, esas acciones, las monitoreamos cada cierto tiempo vemos si nos resultó o no, las cambiamos si es necesario hacerla y si realmente nos funcionan, las implantamos y ya forma parte de nuestro trabajo normal. (CDifem)

La supervisión o el monitoreo por parte de los directivos tienen una orientación hacia el aprendizaje, dado que lo toman como un proceso para ir observando qué resulta mejor y va apuntado hacia la meta que como escuela persiguen. El directivo FDimas comenta que es importante que exista este apoyo porque:

Una de las cosas que nosotros como equipo somos de que si (un docente) se equivocó o se pasó un poquito de la raya, apoyamos en cierto modo pero también vamos nuevamente encausando hacia dónde tenemos que ir o hasta dónde podemos llegar. (FDimas)

Ahora bien, los directivos son los principales responsables de asegurar que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales (MINEDUC, 2015). Por ello, un tercer límite es la normativa y se relaciona con la existencia de una estructura que delimita los roles y el desempeño de estos, ya sea a través del marco legal a nivel nacional, lo que dicta la Corporación de Colina a nivel local o los acuerdos plasmados descritos en cada PEI del centro.

En efecto, los equipos directivos conocen y comprenden las políticas educativas, su alcance y los efectos de la normativa en el ámbito educacional. Estos incluyen la Ley General de Educación, el Estatuto Docente, la Ley de Subvenciones Educativas, la Ley SEP, la ley de Calidad y Equidad, por mencionar algunas. Asimismo, conocen la institucionalidad educativa, sus roles y funciones en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2015).

Por esta razón, los directivos son responsables de conocer los cambios en la normativa y difundirlos a través de diferentes canales y espacios formales e informales, como también los objetivos, planes y metas del PEI y del PME.

La directora DDifem menciona por ejemplo que la facultad de elegir el equipo de gestión de confianza le da el respaldo para poder fomentar el liderazgo docente dentro de la escuela; y que poner a disposición el 5% de la planta docente de personal que no responda a las necesidades del centro, le permite sacar a aquellas personas que no respeten los lineamientos que ayuden a la organización.

Desde luego, para los directivos también es un límite la existencia de la Corporación, puesto que tienen una “formalidad” (BDifem) y ellos no tienen mucha “injerencia” (CDifem) si se trata, por ejemplo, en la posibilidad que los docentes líderes tengan cargos formales que no sean los que pueden ofrecer dentro de la escuela.

Asimismo, otro de los límites que tiene el liderazgo está determinado por el reglamento interno que está estipulado en el PEI. Como bien explica EDifem en el siguiente fragmento:

Los profesores tienen un límite en su liderazgo, o sea ellos no pueden pasar a llevar el reglamento del colegio, por ejemplo, el reglamento interno. Ellos no pueden pasar a llevar el proyecto educativo del colegio, ellos no pueden pasar a llevar la dirección del colegio. (EDifem)

Un cuarto límite tiene relación con los aspectos situacionales. Ya se ha mencionado de la importancia que tiene la situación para habilitar el ejercicio del liderazgo, pero también tiene la particularidad de limitar. En este caso, es imprescindible la gestión del directivo en las condiciones organizacionales, dado que a veces por faltas de recursos o tiempo puede perjudicar la presencia del liderazgo. Como dice el director del centro D:

De repente, por el costo hay que saber decir: 'realmente... no, no podemos'. Porque hay muchos ítems que la escuela no tiene ese dinero y además, como las escuelas son gratuitas, entonces no hay un centro de padres que aporte tampoco. Entonces, no tenemos de dónde sacar muchas veces el financiamiento. (...) o los tiempos, que a veces recargar mucho al profesores con actividades, aunque se les ocurran un montón, a veces no podemos abarcar todo tampoco. (DDifem)

Un quinto límite identificado es la propia disposición del docente, cuyas motivaciones personales y actitudes pueden limitar el ejercicio del liderazgo, ya sea porque no quieren, o no tienen la ambición de hacerlo, o porque no tienen la autoconfianza, etc.

En efecto, los directivos pueden observar en sus docentes las aptitudes, habilidades y conocimientos que los pueda llevar a ejercer liderazgo en el centro, pero son ellos mismos quienes no quieren, porque no siempre participan o les cuesta (BDifem). O porque a veces los docentes prefieren seguir donde están porque están cómodos como profesores de aula, porque "ven el cargo demasiado grande, demasiada responsabilidad, demasiadas decisiones que a veces no son buenas para todos" (BDifem). En ese sentido, como dice la directora del centro C: "el límite te lo pones tú" (CDifem).

Y por último, un sexto límite sería la relación con los demás miembros de la escuela, puesto que la influencia depende de la libertad que está limitada por la libertad de los otros, o como bien se explica a continuación la directora E:

soy de la idea que los liderazgos siempre tienen un límite, yo creo que no existen los liderazgos sin límites. Claro, porque si alguno dijera: ‘yo hago lo que yo quiero’ es mentira. Yo creo que tiene que ver mucho con la libertad y para mí la libertad no es hacer lo que yo quiera, es hacer lo que a mí me gusta pero respetando los límites que la libertad te da. Porque la libertad tiene que ver hasta donde yo no voy a invadir al otro. Entonces, mientras yo no invada al otro, puedo ejercer mi libertad, pero si le empiezo a invadir, dejé de ejercer mi libertad y eso tiene otro nombre. (EDifem)

Al igual que los directivos, los docentes líderes también mencionan que dentro de los límites que tienen para ejercer el liderazgo, es la meta misma de la organización, es decir, que sólo existe “pensando en hacer cosas, de generar cambios” (FDL1fem) en el centro o por los propósitos educativos por los cuales están ahí, “porque tiene que ver con el resultado, con el aprendizaje integral” (EDL2fem) de los estudiantes.

Es decir, por un lado, la meta inspira el surgimiento del liderazgo en los docentes; y, por el otro, es un limitante, dado que sólo se permite actuar dentro de los márgenes relacionados con el aprendizaje de los alumnos, ya sea dentro o fuera de la sala de clases, con sus pares y/o con el equipo de gestión.

El segundo limitante que también se presenta en los datos de las entrevistas con los docentes líderes, es la existencia de la supervisión o monitoreo por parte del directivo. Sin embargo, desde la perspectiva del docente, son ellos mismos quienes sienten la responsabilidad de informar a los directivos la toma de decisiones o responsabilidades asumidas, dado que “no deben saltarse el protocolo” (ADL1fem).

Como explica la docente ADL1fem, es importante tomar decisiones, sobretodo en el momento que están en la sala, pero “sí o sí tenemos que conversarlo ya sea con el equipo con cualquiera del equipo de directivos. (...) Imagínate todos tomáramos las decisiones solos, nada funcionaría. Mandarían todos. (...) Entonces, todo tiene que funcionar igual, tiene que tener una organización” (ADL1fem).

Dicho de otra manera, es importante que exista comunicación a la hora de tomar decisiones para que exista organización, desde la perspectiva de mantener un orden dentro de la institución. En ese sentido, los docentes sienten la libertad y la autonomía

para ello, pero siempre con la condición de preguntar a la jefa porque “ella es la líder principal” (DDL1fem). Ahora bien, la presencia del directivo también se siente como un apoyo, como dice la docente BDL1fem:

Siento que el único límite que uno tiene es ese: no seguir el conducto regular. Que es lo más lógico para cualquier proyecto y cualquier idea. Pero en lo personal, yo siento que aquí me han dado muchas alas y siento que aquí he crecido mucho profesionalmente. Yo a la directora siempre le digo: ‘todo lo que yo aprendí de aquí es gracias a que usted me ha motivado, que usted me ha instado, usted me ha dado la posibilidad de tomar desafíos nuevos’. Porque ella podría haber dicho: ‘no, tú quédate, acá y yo mando’. Pero no, ella siempre está ahí. Como te digo, ella siempre dice: ‘hay un curso que se abrió en el CPEIP’, siempre está ahí motivando. (BDL1fem)

En efecto, “no seguir el conducto regular” (BDL1fem) tiene dos repercusiones: a) que deben respetar al directivo dentro de la jerarquía formal y como principal responsable de lo que ocurre dentro de la escuela; y, b) que está muy ligado al tercer limitante, la existencia de una estructura que delimita los roles y funciones de los cargos, los cuales están expresados en el marco legal y en el PEI del centro. Lo que se explicará a continuación.

Como también se vio en los datos interpretados de los directivos, un tercer límite es la normativa y se vincula con los elementos presentes en el PEI, que provienen tanto del marco legal como de los mismos acuerdos que se toman dentro del centro, los cuales dan lineamientos de cómo se deben hacer las cosas.

En ese sentido, los docentes expresan que el límite es “todo lo administrativo” (FDL2mas), porque primero tienen que seguir la norma de hablar con el directivo. O como se explica en el siguiente fragmento:

El único límite es hacerlo sin consultárselo a nadie, el saltarse el protocolo. Yo siento que es lo único que la directora podría decir: ‘a ver, a ver, usted primero hable conmigo’, porque hay muchas cosas que incluyen a los apoderados y tú no puedes presentar cualquier cosa. (BDL1fem)

Asimismo, y muy relacionado con el punto anterior, un cuarto límite sería la relación con los demás miembros de la escuela, en especial con el directivo, dado que la ejecución del liderazgo, depende de ésta. En efecto, así como el PEI marca un orden de



cómo se hacen las cosas, también orienta las relaciones entre los miembros de la escuela en la descripción de los roles, convirtiéndose así en una fuente de poder legítima para los directivos en ejercer autoridad sobre los demás miembros de la escuela, en especial en los docentes.

Los docentes conocen su rol y el espacio en donde se manifiesta dentro de la escuela, por lo tanto, según ellos, los conflictos surgen cuando no están claros los márgenes del liderazgo y se pasan a llevar los de las personas con cargos formales (CDL3fem). O como bien explica la docente CDL1fem:

Ahora nosotros también, a pesar de ser líderes informales, tenemos bien claro quiénes son los líderes formales y su labor está clara y para nosotros son agentes de... personas de respeto. Por ejemplo UTP, totalmente. Cualquier duda que uno tenga, llega a ella y está la guía, la directora, también. No es que una diga: 'voy a hacerlo yo sola porque la directora no me va a apoyar'. No, todo lo contrario. O sea, los límites están dentro de los márgenes formales y conocidos por todos y protocolares también (CDL1fem).

Un quinto límite tiene relación con los aspectos situacionales. Los docentes líderes saben que muchos de sus proyectos e iniciativas no pueden ser llevados a cabo porque "hay limitantes como lo económico" (DDL2fem), cuyos recursos dependen de la Corporación de Colina, como se puede apreciar en el siguiente fragmento:

Son los límites que te ponen la *Corpo*, porque siempre se van a restringir por un tema administrativo o por un tema económico, pero la libertad está. Sí que está, sólo hay que encausarla a las cosas que uno quiere hacer, si hay alguien con tiene que hablarlo y con quien puede hacerlo pero siempre hay un punto y es que la *Corpo* y al final es quien decide. (DDL2fem)

Finalmente, el sexto límite identificado es la disposición de los docentes, donde son las propias motivaciones personales las que limitan el ejercicio del liderazgo, ya sea porque se sienten con la falta de confianza a nivel personal, o porque son inexpertas o porque no quieren pasar a llevar a otro miembro de la comunidad, como lo explica la docente FDL1fem:

A mi me pasa un poco, no sé, como soy nueva, me complica un poco, porque no quiero pasar a llevar a nadie. O sea, de repente me complica un poco estas situaciones cuando me dicen: 'la profesora hizo bien' 'la *profe* hizo esto' o '¿qué harías tú?'. O sea, se me ha dado una

responsabilidad que no he pedido y siento que mis colegas del departamento quizás muchas veces... no sé... eso no me gusta. Me da un poco de temor en realidad. (FDLfem1)

O porque quieren seguir teniendo el mismo cargo de docente sin asumir cargos formales de liderazgo, cuya idea es compartida por varias docentes entrevistadas (ADL1fem, ADL2fem, CDL2fem, CDL3fem y DDL1fem) porque comparten la siguiente creencia:

Yo creo que tenemos mucho cariño por el aula más que por lo administrativo, por ejemplo, no sé cómo poner un nombre de encargada de convivencia escolar, orientación, no sé, más arriba, UTP u otro, no están dentro de nuestros intereses personales. (CDL1fem)

Junto con lo anterior, a veces es simplemente porque no quieren destacar, o no quieren ser vistas como líderes, a pesar que sí tienen influencia, porque no se quieren “lucir ante el resto” y prefieren un “liderazgo camuflado” (CDL1fem). En definitiva los límites del liderazgo son: la propia meta de la organización; supervisión del directivo; la normativa; aspectos situacionales; disposición personal del docente; y, la relación con otros.

Conforme a lo dicho hasta ahora, se reconoce que en este estudio también se presenta el *empoderamiento limitado* concepto acuñado por Hairon & Goh, (2015), cuya definición se relaciona con la oportunidad de los docentes para ejercer poder pero de manera limitada por los líderes formales, dado que son éstos quienes establecen las condiciones de cuáles responsabilidades se distribuyen y a quiénes. Por lo tanto, con esto se refuerza que el poder en las escuelas sigue siendo una característica de los líderes formales y que el liderazgo distribuido es una forma de influencia autorizada por ellos.

Con respecto al cumplimiento de los objetivos planteados en el PEI, es necesario generar relaciones instrumentales coordinadas y contar con las personas que puedan llevarlas a cabo. Esto significa que las organizaciones dependen de acuerdos estipulados para la selección quien dirige sus decisiones.

En ese sentido, el MBDLE constituye un referente conceptual importante para los directivos escolares de Chile, dado que surge a partir de la política educativa que

consolida el rol de estos (MINEDUC, 2015). En efecto, el contexto de la política educativa nacional, plantea un rol del Estado como ente responsable y promotor de la educación pública, permitiendo que se desplieguen iniciativas de sus actores, en especial, los directivos.

De la misma manera, este marco define la prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en Chile, y entre ellas, una de las que se espera que realicen los directivos, es asegurar que el establecimiento funcione según las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales (MINEDUC, 2015).

Por esta razón, los proyectos educativos toman especial importancia, dado que es el documento oficial de cada centro educativo donde se señalan diferentes acciones que se esperan que se desarrollen dentro de ellas. En el ámbito de los límites que pueda ejercer el liderazgo docente, en los instrumentos analizados no se presentan como tal, pero sí existen protocolos y reglamentos que definen las diferentes formas de convivir dentro de los centros descritos en el PEI, que van demarcando los límites y las formas de relacionarse según los roles y perfiles definidos.

También es elemental destacar que cada centro presenta de manera distinta estos protocolos de convivencia escolar, por ello es necesario detenerse en cada uno de ellos y valorarlos de manera independiente. Sin embargo, de forma transversal, le destinan un apartado que se refiere a las buenas relaciones internas y al respeto a las normas por el bien común.

En el caso del centro A, es posible observar que tienen un protocolo a seguir, determinando las reglas que rigen diferentes actos, ceremonias y modos de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa. En efecto, en el PEI del centro A tienen como objetivo estratégico en la dimensión de Convivencia Escolar:

Consolidar el buen clima de la comunidad educativa potenciando las buenas prácticas que consideren las diferencias individuales y la integración con la comunidad; fortaleciendo un ambiente propicio para el aprendizaje, a través de acciones que internalicen el reglamento de convivencia escolar, protocolos y planes de apoyo (APEI, 2019, p. 13).

En el documento se expone la existencia de un reglamento interno que regula la convivencia escolar entre los miembros de la comunidad, en donde se realizan diferentes actividades donde se da a conocer, como también los protocolos y planes de acción descritas en la tabla 23, cuya función es fomentar espacios de participación y coordinación entre los estamentos dentro de la escuela.

Tabla 23

*Ejemplo de acciones que se exponen en el PEI en función a la Convivencia Escolar*

Objetivos	Actividades	Metas	Responsables	Evaluación
Mejorar la Convivencia Escolar, conductual y emocional de los educandos, apoderados y docentes.	Revisión y difusión del Reglamento de Convivencia Escolar. Aplicar programas y talleres en las horas de orientación para desarrollar habilidades sociales como la no violencia, el buen trato y la sana convivencia. Talleres para padres, apoderados, estudiantes y docentes.	Conocimiento y aplicación del Reglamento de Convivencia escolar en el 100% de los estamentos de la unidad educativa.	Dirección Consejo escolar Orientador Docentes CEPA Alumnos Psicóloga	Mejora en las relaciones interpersonales. Resolución de problemas a través de la mediación. Disminución de casos de riesgos.

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de APEI (2019).

En relación a los docentes, se describen una serie de actividades, tiempos y recursos destinados para conocer los protocolos que orientan los modos de actuar entre directivos y estos, dándoles un marco de acción, como se puede mostrar en la tabla 24:

Tabla 24

*Ejemplo de marcos de acción para potenciar el buen clima y convivencia escolar en los docentes*

Actividades	Tiempos	Recursos
Tratar el reglamento de convivencia con los docentes.	Consejo de profesores (2 hrs. semanales)	Jornada de reflexión
Revisar el plan de mejora, realizar los cambios pertinentes.	Mayo	Jornada de reflexión y equipo de gestión.
Mantener un constante diálogo con los docentes para atender sus necesidades de apoyo.	Semanalmente	Jornada de reflexión.
Atender a docentes de acuerdo a situación requerida o informar estado de alguna situación de su curso.	Semanalmente	Cuaderno de Orientación
Hacer taller de autocuidado para los docentes.	Semestral	Psicóloga ley SEP, talleres “Habilidades para la vida”, autocuidado entre docentes.
Asesorar a docentes con el programa de valores municipal	Semanal	Programa de valores, pauta de valores, destacados, etc.

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de APEI (2019).

En el caso del centro B, mayoritariamente está centrado en el alumnado, sin embargo necesita de la participación de los docentes para conseguir los objetivos relacionados con la convivencia escolar. Es por ello, que se pueden destacar los siguientes elementos descritos en la tabla 25:

Tabla 25  
*Convivencia escolar centro B*

Objetivo	Actividades	Metas	Responsables	Evaluación
La escuela gestiona el desarrollo y actividades de los docentes, investigando el desarrollo según sus necesidades	Desarrollar métodos y cumplimiento de metas para que los docentes se destaquen y obtengan mejores resultados en SIMCE, asistencia y retención de alumnos.	Cantidad de docentes con reconocimiento en su labor	Dirección, UTP.	Resultados en pruebas internas y externas. Resultados en cronogramas de asistencia. Cantidad de matrículas.

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de BPEI (2018).

Dentro de los objetivos estratégicos del plan de gestión de la convivencia escolar estipulado para el año 2019 del centro C, se ha definido el siguiente:

Afianzar el desarrollo de habilidades sociales en todos los estamentos de la comunidad educativa para establecer normas de sana convivencia y elevar los indicadores de desarrollo personal y social, mediante la ejecución del plan de gestión escolar, articulando los programas y redes de apoyo existentes (CPEI, 2019, p. 48)

El reglamento interno es el instrumento elaborado conforme a los valores expresados en el PEI, cuyo objetivo es favorecer el ejercicio y el cumplimiento efectivo de los derechos y deberes de sus miembros a través de la regulación de sus relaciones, fijando en particular, normas de funcionamiento, de convivencia y buen trato, y de procedimientos generales del establecimiento (MINEDUC, 2018b).

Tomando en consideración la función social de la educación, el reglamento interno implica que toda la comunidad contribuya en su desarrollo y perfeccionamiento, como parte de una serie deberes junto al goce de sus derechos. El reglamento interno es

un instrumento único, aunque esté formado por diferentes manuales y protocolos (MINEDUC, 2018b).

Por ello, el centro C ha definido los siguientes objetivos específicos con sus respectivas acciones, las cuales se pueden observar a aquellas que se vinculan con los docentes en la tabla 26, indicando los límites de su campo de acción a través de la regulación de sus relaciones y la convivencia escolar.

Tabla 26

*Plan de Gestión Convivencia Escolar*

Objetivos	Resultados esperados	Tiempo	Acciones	Recursos y/o responsables	Evaluación/indicador
Difundir a todos los estamentos del manual de convivencia, protocolos, valores del PEI en apoyo a los estudiantes.	Toda la comunidad recibe la información y conoce el Plan de Gestión Convivencia Escolar y protocolos, valores del PEI.	Primer semestre	Entregar la información de reuniones de apoderados, estudiantes, docentes, CEPA, Consejo Escolar. Talleres de trabajo. Elaboración de protocolos y planes asociados.	Sustento escrito. Consejo directivo. Cuerpo docente. Estudiantes.	A través del grado de participación, elaboración, conocimiento y responsabilidad de los distintos estamentos de la institución.
Aplicar el manual de convivencia valores y protocolos generando en todos los estamentos ambientes seguros y saludables.	Disminuir el trato inadecuado entre los estamentos, a través de mesas de trabajo de protocolos respetando en su accionar los valores transversales que se indican en el manual de convivencia. Celebración día de la convivencia.	Primer y segundo semestre 23 de abril el día de la Convivencia Escolar.	Trabajar en protocolos de la inclusión y la diversidad. Jornada de empoderamiento del plan de Afec. Sexual. y género. Reflexión del Buen trato, violencia/agresión. Actividades recreativas deportivas según edades e intereses de los estudiantes.	Equipo Directivo. -Cuerpo Docente. -Inspectores - Asistentes de la Educación -Estudiantes. -Cancha sintética. - Multicanchas. Salas de clases .	El 100% de los estudiantes asistentes participan de las actividades propuestas. (afiches, comic, deportes) Exposición en patios de Pre Básica y patios de Educación Básica. Ficha de evaluación. Registro en el libro de clases.
Evaluación y seguimiento de los estudiantes con necesidades; Psicosociales y/o afectivas, atendidos por equipo psicosocial.	Mejoras en niveles académicos, sociales de los estudiantes estos contextos. en	Primer Semestre y Segundo Semestre	Atención en Remediales. Derivaciones Redes de apoyo, dupla psicosocial y comunal.	Orientadora Profesores Jefes Psicólogo SEP. Psicopedagoga Inspectores	Atender el 80% de los estudiantes con necesidades psicosociales. Disminuir el porcentaje de estos conflictos.
Fortalecer y Valorar el rol de cada estamento de la Comunidad Escolar	Que la Comunidad Escolar valore el rol de los distintos estamentos que la componen.	Día del estudiante no docente (Oct) Día del Profesor Día del apoderado y Día del Párvulo	Presentación de planes de trabajo v/s acciones realizadas. Celebración de las personas que componen los estamentos con actos académicos, artísticos, deportivos y/o recreativos. Organizar diarios murales alusivos a la celebración. Participación en actividades comunales.	-Equipo Directivo. - Cuerpo Docente. - Inspectores- Asistentes de la Educación -Estudiantes. -Cancha sintética. - Multicanchas. Salas de clases	El 90% de los miembros de cada estamento participe de las actividades programadas. Convivencia apoderados. Registro fotográfico.
Apropiar y Empoderar a la comunidad educativa de una cultura de autocuidado y charlas preventivas	Conocimiento de las normas del autocuidado y la importancia de las pautas y resguardo individual y colectivo dentro de la comunidad educativa. Creación de una Cultura autocuidado en el establecimiento y en el hogar.	Primer Semestre y Segundo Semestre	Se trabaja en la normativa de autocuidado personal y colectivo. Empoderamiento de los procedimientos de seguridad. Conocer los protocolos de acción Conocer las zonas de seguridad. Realizar simulacros.	Comité Paritario. Encargado del plan de seguridad. Dirección directivo. Estudiantes. Padres y apoderados. Consejo de docentes. Orientadora	Cumplir en un 80% el plan de seguridad escolar. Solicitud a agentes externos que evalúen los procedimientos. ACHS. Charlas preventivas por especialistas del cesfam

*Nota:* Elaboración propia. Adaptado de CPEI (2019).

En el centro E, definen como ruta de navegación el reglamento de convivencia social, el cual busca desarrollar los principios que sustentan el PEI, a través de cada una de las acciones cotidianas del centro, fundamentalmente por medio de la mejora permanente del clima organizacional y de la convivencia. Su foco está en la formación de los estudiantes y en el involucramiento de las madres, los padres y/o apoderados de estos (EPEI, 2013).

En el proyecto educativo del centro F, se estipula como uno de los objetivos en el área del Liderazgo Escolar: “desarrollar y articular los roles, funciones, tareas, responsabilidades y orientar hacia el PEI” (FPEI, 2019, p. 40), el cual se evidencia que el directivo es el principal responsable para la organización y convivencia escolar eficiente para apoyar a los miembros del centro, en especial, al educando.

Asimismo, se presentan una serie de objetivos y entre ellos se establece desarrollar las competencias para la convivencia, ya que implica relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza a través de la comunicación eficaz, trabajo en equipo, toma de acuerdos y negociación con otros, manejo integral de las relaciones personales y emocionales, desarrollo de la identidad personal, reconocimiento y valoración de elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan al país Chile (FPEI, 2019).

Conforme a lo planteado hasta ahora, es posible ratificar que en todos los centros tiene una regulación de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, en especial entre directivos y docentes, por lo que se refuerza el concepto de “empoderamiento limitado” de Hairon & Goh (2015), el cual considera que es posible el liderazgo distribuido dentro de los límites académicos.



#### **4.4 Relaciones entre metacategorías**

Para recapitular, dentro de la metacategoría de “Gestión del establecimiento escolar” fue posible identificar a los docentes líderes y cómo se define el rol de éstos desde la perspectiva de los directivos de escuela. Luego, se relacionaron estos datos con las propias percepciones que tenían de sí mismos como docentes líderes y lo que decían los proyectos educativos de las instituciones en donde ellos trabajan.

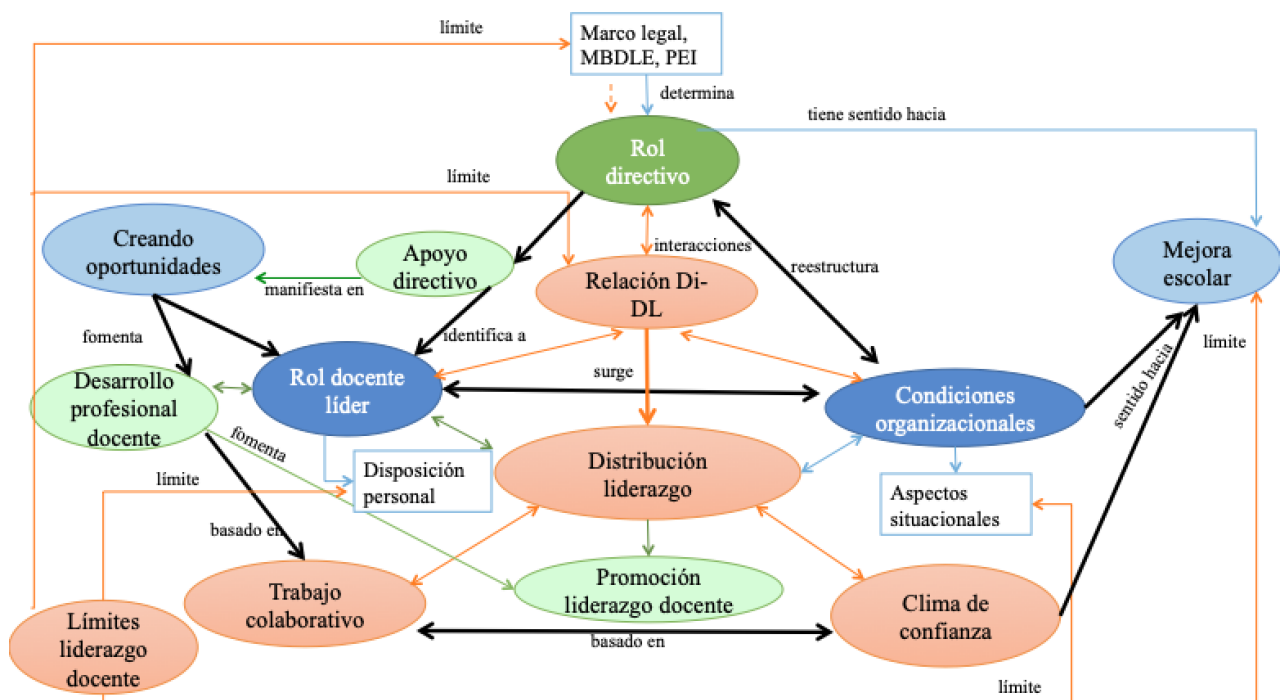
Dentro de las descripciones que surgieron de las distintas fuentes, fue posible identificar que para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida, era necesario que existieran unas condiciones organizacionales, la creación de oportunidades y un sentido hacia la mejora escolar para llevarlo a cabo, cuya responsabilidad recae en el directivo escolar.

Es por ello que en la siguiente metacategoría identificada como “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes” se habló del rol directivo y qué responsabilidad tiene con el desarrollo profesional docente y cómo esto incentiva a la promoción del liderazgo. Desde las percepciones de los docentes se rescata que para ellos es esencial el apoyo directivo para ejercer el liderazgo docente.

La tercera metacategoría se nombró “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes”, dado que en una organización basada en un clima de confianza y de trabajo colaborativo, tiene más posibilidades que se distribuya el liderazgo, a pesar que esté limitado por factores como la propia meta de la organización, la supervisión del directivo, la normativa, los aspectos situacionales, disposición personal del docente y la relación con otros.

A pesar que las categorías están relacionadas y organizadas en metacategorías, es menester clarificar que entre ellas guardan relaciones que se pretenden explicar con la figura 23. Como se observa, las categorías fundamentales de este estudio son tres: “rol directivo”, “rol docente líder” y “condiciones organizacionales”. Y se les considera como tales, porque si falta una de ellas, simplemente no podrían existir los vínculos que se explican a continuación.

Figura 23  
Relación de todas las categorías



*Nota:* Elaboración propia. Las flechas de color negro muestran las relaciones más importantes entre categorías. Las flechas de colores indican las relaciones internas entre categorías. Los colores de las categorías y las líneas fragmentadas corresponden al color de la metacategoría a la que pertenecen.

A partir del rol directivo, se puede observar que parte de sus funciones es apoyar a quien tenga un rol de docente líder y lo manifiesta en la categoría “creando oportunidades” que fomenten el desarrollo profesional docente, por lo que el directivo debe conocer su función como principal responsable en esta tarea para que pueda llevarla a cabo.

La categoría “desarrollo profesional docente” fomenta la “promoción liderazgo docente”, siempre y cuando, exista la oportunidad y la disposición personal de quien ejerce el rol de docente líder. Sin embargo, esta categoría no podría existir si no se cuenta con la “distribución liderazgo”, cuya categoría surge de la “relación directivo-

docente líder”, la cual es el fruto de las diversas interacciones entre los directivos, docentes líderes y los aspectos situacionales.

No obstante, el liderazgo docente no tendría sentido si no fuera porque parte del rol directivo es tener como meta la “mejora escolar”, un elemento importante en la justificación de la existencia de la distribución del liderazgo.

Todo esto está basado en las categorías del “trabajo colaborativo” y “clima de confianza”, cuya función es dar soporte a las demás. Por último, los “límites liderazgo docente” se vincula transversalmente con el resto de las categorías, dando un margen de la presencia de esta, determinado por siete elementos: la meta de la organización (categoría “mejora escolar”); la supervisión del directivo y normativa (en categoría “rol directivo”); aspectos situacionales (en categoría “condiciones organizacionales”); disposición personal del docente (en categoría “rol docente”); y, relación con otros (en categoría “relación di-dl”).

En la siguiente sección, se realiza la discusión de los resultados a partir de los datos expuestos.

## PARTE V: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se prosigue con la discusión confrontando los datos descritos en la Parte IV y los conceptos trabajados en el fundamento teórico de la Parte II de este estudio. Las afirmaciones se apoyaron de las citas extraídas de las entrevistas transcritas y de los documentos analizados, a saber, MBDLE (MINEDUC, 2015) y PEIs de los centros. En este apartado se sintetizan los resultados más importantes, se responden las preguntas de investigación que guiaron el estudio y se explican las prácticas directivas desde las principales teorías en que se basó el estudio: Liderazgo distribuido y la Teoría de las Prácticas Sociales.

Esta sección se divide en 4 apartados. En el primero, titulado “Elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido y gestión del establecimiento” hace referencia a los elementos que surgieron en el estudio que configuran las prácticas de liderazgo distribuido y cómo se vincula con la gestión del establecimiento que llevan a cabo los directivos y docentes líderes.

En el segundo apartado, recibe el nombre de “Apoyo directivo y desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente”, en el cual se da cuenta de la relevancia del apoyo directivo para el desarrollo de las capacidades profesionales para que los docentes líderes ejerzan liderazgo.

En el tercer apartado se desarrollan los temas relacionados con las “Valoraciones de directivos y docentes líderes y gestión de la convivencia y participación”, en cual se presentan las percepciones de las personas entrevistadas en función a la gestión de la convivencia y participación dentro del establecimiento escolar. Finalmente, se identifican las principales prácticas directivas relacionadas con la creación de oportunidades en el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida.

## 5.1 Elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido y gestión del establecimiento

El liderazgo es una práctica que todos los miembros de la organización escolar la pueden ejecutar, puesto que no es una característica de una persona en particular, sino más bien, una experiencia social que se ejecuta en respuesta según la situación.

El cruce del concepto de liderazgo desde la perspectiva distribuida, o directamente Liderazgo Distribuido (LD), y la Teoría de las Prácticas Sociales, ha ayudado a reforzar la idea que el liderazgo no es aspecto psicológico que sólo algunas personas puedan tener, sino más bien, es un recurso que surge porque es necesario en una situación y que cualquier sujeto puede ejecutarlo, sin importar su posición o cargo.

Este concepto de “práctica de liderazgo distribuido” trae consigo al menos tres aspectos que son importantes a considerar. Primero, el liderazgo es una práctica social, no un saber o característica de una persona, por lo tanto es un saber colectivo, porque participan más personas de la institución (Gronn, 2002; Hulpia *et al.*, 2009; Lahtero *et al.*, 2017; López, 2013; López y Gallegos, 2015; Spillane, 2006).

Segundo, que surge en la interacción entre personas y la situación, tomando en cuenta las capacidades de quienes participan y las condiciones de los aspectos situacionales (DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Gronn, 2002, 2009; Hairon & Goh, 2015; Hulpia *et al.*, 2009; Lahtero *et al.*, 2017; López, 2013; López y Gallegos, 2015; Maureira *et al.*, 2016; Spillane, 2005, 2006; Supovitz & Riggan, 2012).

Y tercero, hay que eximir a las personas de la ejecución del liderazgo, porque no son los únicos responsables de su realización, sino que son un elemento constitutivo de la práctica y la situación justifica su existencia (Ariztía, 2017; Fardella y Carvajal, 2018).

En ese sentido, el liderazgo distribuido abre las puertas al poder y a la toma decisiones de una manera más flexible, que suele ser el privilegio de pocos miembros en la gestión educativa con cargos formales como el directivo y su equipo. Dado que a

nivel formal los directivos son las personas quienes tienen el poder para tomar las decisiones, son ellos quienes deben estar abiertos a dar las oportunidades para que la influencia que puedan ejercer otros miembros, como los docentes, tenga cabida dentro de la organización escolar.

Sin embargo, el ejercicio del liderazgo no es espontáneo, y los docentes quienes lo llevan a cabo, suelen recorrer un camino de aprendizajes que lo ubican en posición para tomar la iniciativa frente a otras personas y asumir responsabilidades, convirtiéndose así el desarrollo profesional un elemento decisivo.

Detenerse a analizar las prácticas de los directivos en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar, implica una serie de cambios de paradigmas y de creencias tradicionales para estudiar la dirección escolar y su relación con la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

La perspectiva distribuida invita a comprender el liderazgo como una práctica social en donde se sugiere un cambio de rol para el directivo, cuya posición ocupa un espacio crítico para el liderazgo docente y para el rediseño de las condiciones organizacionales de su ejecución (Harris, 2011).

En esa línea, significa que los directivos dejan de ser los que se encuentran en la cumbre de la jerarquía dentro de la escuela en la toma de decisiones a ser quienes tienen como función desarrollar la capacidad de liderazgo en los demás miembros. Esto representa incluso un cambio en su uso en el lenguaje, puesto que desde esta perspectiva, las personas *ejercen* liderazgo y no *son* líderes. Lo anterior supone intermediar, facilitar y apoyar el surgimiento del liderazgo y, para ello, es necesario comenzar con lo más básico: la voluntad de los directivos de crear oportunidades para el desarrollo de la capacidad de liderazgo docente.

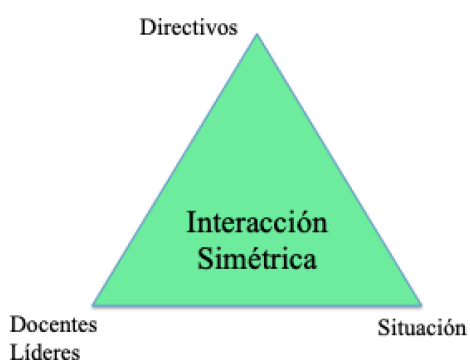
En este estudio se fijaron tres objetivos específicos de los cuales el primero fue: determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido en las interacciones que tienen los directivos y los docentes líderes en la escuela municipal en el contexto chileno.

Cuando los directivos crean oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente, es imprescindible determinar los elementos que configuran las prácticas de liderazgo distribuido, los cuales son: las personas que ejercen liderazgo, las personas que los siguen y la situación.

Desde la perspectiva distribuida, el liderazgo es una propiedad emergente de un grupo de individuos y que surge en la interacción de las personas que lo ejercen, quienes lo siguen y su situación (Gronn, 2002; Spillane, 2005; 2006). Por lo tanto, cada elemento es esencial para que surja la práctica del liderazgo.

Con ello, implica además, que la situación tiene una importancia simétrica en la interacción de los elementos, porque define la práctica del liderazgo y, a su vez, ésta define a la situación. Es decir, dada una situación, se necesitará a la o las personas más capacitadas para hacerse cargo para llevar a cabo prácticas de liderazgo, o viceversa, las interacciones entre los sujetos, pueden generar cambios y definir una situación, como se aprecia en la siguiente figura 24:

Figura 24  
*Elementos del liderazgo distribuido*



*Nota:* Adaptado de Spillane (2006).

No obstante, desde la mirada de la Teoría de las Prácticas Sociales (TPS) es importante concebir las prácticas como formas de hacer que surgen de la interrelación

espacio temporal de tres elementos: competencias, materialidades y sentido (Ariztía, 2017; Fardella y Carvajal, 2018).

Con ello, las personas que participan dentro de la interacción deben contar con una serie de competencias que las hace seleccionables en función a una tarea o responsabilidad dentro del centro; contar con las materialidades que otorgan las condiciones organizacionales y el sentido que motive su actividad, en este caso, la mejora escolar.

Estos elementos en interacción generan las múltiples y diversas actividades, prácticas, rutinas y toma de decisiones que significa una organización como un sistema social abierto y vivo (Antúnez, 2006, 2012; Arnold- Cathalifaud, 2008; Hopkins, 2019; Luhmann, 2006; Maturana y Varela, 2006). Es por ello, que se relacionaron en la primera metacategoría llamada “Gestión del establecimiento escolar”. Dentro de ésta se reconocieron al menos dos categorías: “rol docente líder” y “creando oportunidades” de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente, haciendo alusión a las personas que participan, directivos y docentes líderes y a la situación.

En este momento es pertinente hacer el alcance que primero se indagó quiénes son los docentes considerados líderes, y puede que ahora aparezca una contradicción al mencionarlos que *son* líderes y no que *ejercen* liderazgo, pero su uso es sólo por la facilidad de diferenciarlos del resto de los docentes. En ese sentido, se rescata en el análisis de datos que los mismos directivos consideran que “todos los docentes son líderes” (DDifem, EDifem y FDimas), porque están de acuerdo que las personas que ejercen la docencia tienen la potencialidad para asumir roles de liderazgo dependiendo de la situación.

Luego, los directivos describieron algunas características que hacía que los docentes fueran identificados como personas que ejercen liderazgo, y los aspectos más comunes fueron que éstos tienen: iniciativa, creatividad, proactividad, curiosidad para crear proyectos, motivación, capacidad colaborativa, ganas de hacer cosas, responsabilidad y la autoconfianza.



No obstante, lo que llama poderosamente la atención fue que los mismos directivos ven en el concepto de liderazgo la posibilidad de ser aprendido, es decir, dada su experiencia como personas consideradas líderes por su posición formal de director o directora, expresan que lo más importante es la disposición de los docentes a aprender y adquirir las capacidades para ejercer liderazgo.

Desde este punto de vista, la creación de oportunidades para el desarrollo profesional se torna como un elemento crucial para la existencia de la práctica del ejercicio del liderazgo docente, y con ello, significa que no sólo es suficiente la voluntad de querer hacerlo, también es necesario realizar cambios a nivel de las condiciones organizacionales, puesto que se debe destinar tiempo y espacios para ello, afectando a la situación escolar.

Cabe destacar que una situación abarca el aspecto de su materialidad, es decir, las herramientas, la infraestructura y los recursos que se utilizan en la realización de una práctica, y la ausencia de estos, puede modificarla.

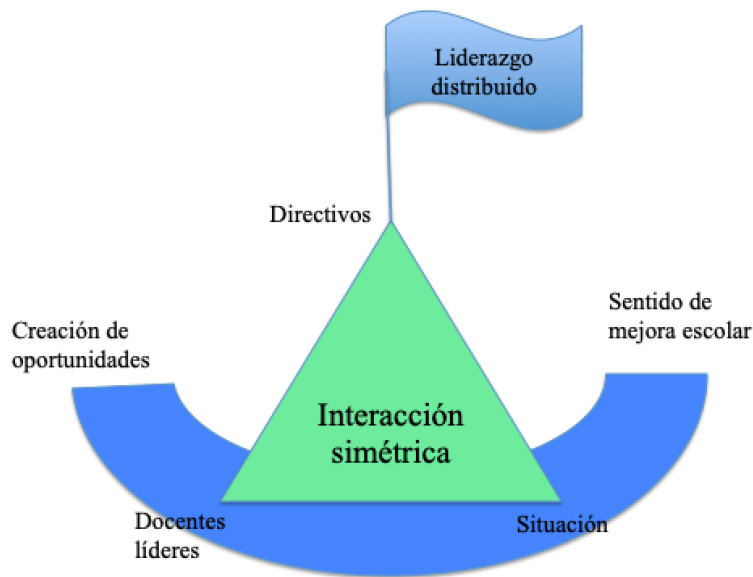
Conforme a lo dicho hasta ahora, se reconocen cuatro elementos que participan en la ejecución de la práctica de liderazgo: la creación de oportunidades, líderes, seguidores y situación. Sin embargo, tras el estudio realizado, se agrega un quinto elemento, cuya aportación se agradece a la teoría de las prácticas sociales: el sentido.

En efecto, el sentido hace referencia a las valoraciones y aspectos culturales sobre el cual se establece el significado y la necesidad de una práctica para quienes la ejecutan. Como tal, comprende a un conjunto de valores, creencias y emociones asociados a la ejecución (Ariztía, 2017). En el contexto escolar, estos componentes están descritos en el PEI y su sentido fundamental es la mejora escolar.

En consecuencia, los elementos determinantes que configuran las prácticas del liderazgo distribuido como se pueden apreciar la figura 25 son: a) la creación de oportunidades; b) las personas que participan como líderes y c) como seguidores, ya sea de forma intercambiada entre los directivos y docentes líderes; d) las condiciones organizacionales que conforman la situación; y, e) el sentido de mejora escolar.

Figura 25

*Elementos que configuran las prácticas del liderazgo distribuido.*



*Nota:* Elaboración propia.

Con la figura 25 se quiso usar a un barco como analogía para explicar cuán importante es tener como base la creación de oportunidades por parte de los directivos para que los docentes líderes puedan desarrollarse profesionalmente como candidatos para el ejercicio del liderazgo, con un claro sentido hacia la mejora escolar, para navegar en los desafíos que significan las transformaciones en las estructuras de la gestión escolar.

## 5.2 Apoyo directivo y desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente

En el proceso mismo de la ejecución de la práctica de liderazgo distribuido, fue importante analizar cómo el directivo apoya el desarrollo profesional para la promoción del liderazgo docente, el cual se fijó como segundo objetivo específico

En la segunda metacategoría se inquirió cómo los directivos apoyan y motivan el desarrollo profesional de los docentes y promueven el surgimiento del liderazgo, ya sea a través de oportunidades de formación docente y de promoción de liderazgo. En ese sentido, se estableció una segunda área temática con el nombre de “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes”.

Como ya se ha mencionado, el liderazgo surge en la interacción de los elementos de manera simétrica, es decir, que si falta uno de ellos, es posible que no exista la práctica. Por lo tanto, en el contexto escolar, un docente líder necesita la presencia del directivo y viceversa.

Con la redefinición de las funciones de los directivos y el impulso de la autonomía de los centros escolares, se requiere de nuevas estrategias de gestión y superación de la dirección individualista a través de la distribución de responsabilidades a los miembros pertenecientes a la comunidad educativa (Ahumada *et al.*, 2019; Ahumada *et al.*, 2017; Bolívar y Murillo, 2017; Murillo, 2009; Hopkins, 2019; Woycikowska *et al.*, 2008).

Esto significa orientar la función directiva hacia la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, considerando el rol del director o directora como líder de los aprendizajes por medio del perfeccionamiento de las prácticas de los profesores (Fullan, 2017). Uno de los cambios importantes en el rol de los directivos escolares, es que dentro de sus funciones está el de apoyar el proceso de empoderamiento de los docentes líderes (Hairon & Goh, 2015) a través del desarrollo profesional, en un marco de relaciones interpersonales que busquen el refuerzo del liderazgo y su posibilidad de promoción.

El apoyo directivo se puede considerar como uno de los métodos de influencia del ejercicio del liderazgo, el cual se basa en el desarrollo de relaciones de confianza y en la colaboración, en donde los directivos pueden orientar a los docentes líderes. Éstos pueden manifestar su apoyo cuando permite la articulación de los docentes líderes con personas con roles formales de liderazgo a través del acompañamiento y facilitación de prácticas pedagógicas o en la formación profesional con otros. A esto se refiere a la formación interna de la escuela que se produce entre pares. También, se puede brindar soporte alentando a los docentes, promoviendo actitudes profesionales positivas como la apertura a la retroalimentación y la formación permanente (Harris *et al.*, 2017).

Por lo tanto, el liderazgo supone una función más amplia que la labor ejercida por el director de la escuela, ya que participan más personas de la institución (Gronn, 2002) y la perspectiva del liderazgo distribuido refuerza la idea que existen múltiples fuentes de influencia dentro de la organización, centrándose en el aspecto del *leader plus* o co-liderazgo (Spillane, 2006).

Además, se basa en aumentar el conocimiento de habilidades de quienes ejercen el papel de líderes y los seguidores en la escuela, por lo que es esencial que los directivos alienten a sus maestros a conocer sus fortalezas y debilidades individuales a través de oportunidades de desarrollo profesional y de colaboración con otros miembros del centro (Berg *et al.*, 2014; Smith, 2007).

En consecuencia, una manifestación que la persona que ejerce la docencia está preparada y que está creciendo profesionalmente, es cuando el directivo comienza a confiar en él o ella algunas tareas de responsabilidad y que ayudan al funcionamiento de la escuela. Y este proceso es esencial en el momento de organizar y gestionar la escuela (Leithwood *et al.*, 2006). Por lo tanto, los docentes líderes suelen ser influyentes dentro y fuera de la sala de clases (Harris *et al.*, 2017).

En este estudio, las personas entrevistadas que ejercen la dirección escolar, son por atribución del cargo, los líderes de la organización. No obstante, reconocen que si ven potencialidades a los docentes, los instan a que sigan estudiando porque son ellos quienes eventualmente se harán cargo de situaciones en el futuro (ADifem, EDifem), fomentando así el liderazgo sostenido en el tiempo.

Por lo tanto, el liderazgo se torna como un concepto dinámico y fluido, dado que no sólo lo ejerce quienes tienen los cargos formales dentro de la jerarquía interna de un establecimiento escolar, sino que también quienes están capacitados y disponibles para asumir responsabilidades informalmente, y el apoyo directivo es crucial.

Los directivos han desarrollado diferentes estrategias para que los docentes vayan tomando cada vez más responsabilidades, porque saben que no pueden asumir roles de liderazgo sin tener una capacitación adecuada, ya que algunos de ellos no saben cómo hacerlo pero están ellos para apoyarlos (ADifem, BDifem, CDifem, DDifem, EDifem y FDimas).

No obstante, hubo algunos directivos (BDifem, DDifem) que observaron que no todos los docentes considerados líderes quieren ser promocionados a cargos formales. Que incluso, les gustaba mantenerse en roles de docentes de aula, cuyo hallazgo fue confirmada en las entrevistas con los docentes líderes. El liderazgo no formal o *camuflado* como lo describe CDL1fem, indica que como docentes líderes asumen responsabilidades en diferentes tareas desde su rol sin tener necesariamente un cargo y que el directivo confía que todo saldrá “perfecto” (CDL1fem).

Por lo tanto, se puede interpretar que comparten la idea que la práctica de liderazgo tiene elementos sociales en su ejecución, puesto que involucra tanto a quienes tienen roles formales como informales (Anderson, 2010; Gronn, 2002; Maureira *et al.*, 2016; Spillane, 2005; 2006).

El desarrollo profesional ayuda a los docentes desarrollar las competencias necesarias para la ejecución de la práctica del liderazgo, ayudando a que, por un lado, los directivos vean en ellos su idoneidad para liderar, y por otro, que los mismos docentes muestren su disposición para hacerlo (ADL1fem, ADL2fem). Es menester recordar que a veces también es posible que surja el ejercicio del liderazgo distribuido por iniciativa propia de los docentes líderes (Spillane, 2006), en donde son ellos mismos o ellas mismas quienes se implican y proponen ideas y/o proyectos que buscan la mejora escolar (DDL2fem).

Es por ello que los docentes comentan que les gusta formar parte del círculo de confianza de liderazgo escolar del directivo, pero también hubo opiniones que revelaron que se resisten a asumir cargos formales y que prefieren seguir siendo docentes de aula, porque les apasiona más dar clases y estar con los alumnos, que asumir roles administrativos que significaría una sobrecarga de trabajo (CDL1fem, CDL2fem, CDL3fem, DDL1fem).

Asimismo, algunos docentes se sentían incómodos teniendo responsabilidades de liderazgo sin un nombramiento formal en la institución, porque no les gustaba “mandonear” a sus pares y preferían ayudar a la gestión de manera “camuflada”. Otros docentes en cambio, sí que se sentían motivados para seguir estudiando específicamente en el área de gestión para llegar a cargos directivos, porque no les gustaba la idea de “estancarse” como docentes de aula (BDL3fem, FDL2mas).

En definitiva, los directivos sí apoyan a los docentes para que destinen tiempo y espacios para el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo dentro de la escuela, ya que les ayuda en tener una gestión eficaz para la mejora del rendimiento escolar de los estudiantes.

Asimismo, la mayoría de los docentes sí les agrada estar cerca del círculo del directivo, desde su posición de liderazgo informal, les gusta seguir capacitándose y ayudar en la gestión de la escuela y asumir roles de liderazgo, e incluso a algunos les apasiona la idea de seguir capacitándose para llegar a tener un cargo formal. Sin embargo, se puede considerar como un obstáculo el hecho que sean los mismos docentes que no quieran asumir algún nombramiento formal porque no les gustaría dejar de hacer clases con los estudiantes, o liderar a sus pares, o tener tareas administrativas.

Se puede decir entonces que sí existe el apoyo para el surgimiento y promoción del liderazgo, y lo hacen constantemente cuando les ofrece cursos otorgados por el MINEDUC, el CPEIP, la misma Corporación de Colina, o incluso, entre ellos mismos dentro del mismo establecimiento, convirtiéndose en un aspecto imprescindible en los PEI de cada centro, pero está en las manos de los docentes tomar la decisión de aceptarlo.

### **5.3 Valoraciones de directivos y docentes líderes y gestión de la convivencia y participación**

A medida que se avanza el análisis de los datos, también fue posible verificar que se cumplió el tercer objetivo específico del estudio: “analizar las valoraciones que tienen directivos y docentes líderes en relación con la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para la distribución del liderazgo”.

Para ello, se reunieron las categorías en una tercera metacategoría llamada: “Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes”, en donde se indagó cómo los directivos modelan y promueven la confianza, el trabajo colaborativo y la distribución y los límites del liderazgo dentro del establecimiento.

Tanto para directivos y docentes líderes, la confianza y el trabajo colaborativo son fundamentales para la convivencia y para el aprendizaje, por ello las relaciones que existen entre sus miembros, en especial con sus docentes líderes, es fundamental, puesto que el liderazgo distribuido surge en la interacción entre los sujetos que lideran y siguen y su situación, orientado a distribuir influencia hacia una meta compartida.

Las valoraciones de los directivos y docentes líderes comparten que la confianza es necesaria para construir relaciones recíprocas basadas en la colaboración para una adecuada gestión escolar. De hecho, los directivos apoyan y les da confianza a los docentes líderes, siempre y cuando ellos por su parte también tengan una buena disposición con el directivo cuando éste lo requiera. A su vez, los docentes líderes se describen como personas de confianza del directivo y que están dispuestos a asumir responsabilidades en función a las necesidades de la escuela.

Es por esta razón que fue crucial apuntar como objetivo de este estudio relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo, puesto que estas influyen en el logro de las diferentes metas que surgen en el contexto escolar, ya que si un docente líder tiene percepciones positivas en cuanto a las relaciones con el directivo, basadas en la confianza y el trabajo colaborativo, este suele tener una actitud positiva en

el campo de actuación y ejecución del liderazgo docente, afectando indirectamente en el rendimiento de los resultados de los estudiantes.

En efecto, la confianza permite que las personas se sientan capaces de hacer lo que se les proponga, que tengan iniciativa para innovar y tomar decisiones inesperadas con resultados extraordinarios. Por lo tanto, la práctica de liderazgo adquiere una forma rizomática (Fardella y Carvajal, 2018), es decir, dada su característica social, recursiva y creativa, está abierta a cambiar de formas imprevisibles. Es aquí donde puede surgir el cambio y las transformaciones que la escuela, y eventualmente el sistema educativo, requiera.

Además, es trascendental que las relaciones entre directivos y docentes líderes sean recíprocas, en donde los primeros se benefician de la participación de los segundos en la gestión escolar; y, viceversa: los segundos se sientan con la libertad que otorga la dirección para tomar la iniciativa y llevar a cabo procesos de mejora en las prácticas pedagógicas y en el rendimiento de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.

Las características de las relaciones son diferentes por las distintas metas y funciones, y por la reciprocidad y complementariedad que tienen las interacciones entre los sujetos, puesto que un componente influye en los demás y cada uno de ellos en el primero (Arnold-Cathalifaud, 2008; Hargreaves & Fink, 2009). Esta influencia recíproca se le conoce como sinergia. Y es aquí donde surge la importancia del trabajo colaborativo.

Para lograr escuelas inclusivas que sepan responder las necesidades e intereses de los estudiantes, es menester generar espacios de colaboración y de trabajo en equipo, cuyo fin sea hacer más efectiva la escuela en su conjunto (Bolívar y Murillo, 2017).

Según las experiencias que comentan los docentes líderes, es interesante cómo vinculan el hecho de que el éxito de sus proyectos dentro de la escuela se debe a la ayuda de sus pares. Asimismo, que el hecho de haber tenido la oportunidad de seguir desarrollándose profesionalmente, usaban sus conocimientos para transferirlos a aquéllos que no los tenían y eso las dejaba en una posición para ejercer liderazgo. Por lo tanto, el trabajo colaborativo era posible entre docentes como una forma para adquirir



nuevas competencias que buscan la innovación pedagógica y la mejora de los saberes disciplinares a través de las prácticas docentes.

En consecuencia, gestionar la convivencia significa que los directivos generen un clima de confianza y trabajo colaborativo para la mejora escolar, creando oportunidades que apoyen el desarrollo profesional de los docentes y favorecen el surgimiento del liderazgo docente a través de la distribución de tareas y responsabilidades según una situación en particular.

Para que el liderazgo distribuido tenga lugar, el directivo debe ceder algo de poder y control y ofrecer un empoderamiento a los docentes (Harris, 2011). En el caso de los establecimientos del estudio, los directivos se mostraron favorables a la distribución de liderazgo a los docentes como una medida necesaria si se quieren conseguir buenos resultados, por lo que estaba dispuestos a proporcionar tiempo y espacios para que sea posible.

En ese sentido, distribuir se refiere a la integración de atribuciones y acciones de distintas personas en función a la mejora que afecten al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Harris, 2011; Maureira *et al.* 2014) en una interacción simétrica (Riveros-Barrera, 2012), basada en la confianza, reciprocidad, solidaridad y trabajo colaborativo (Ahumada *et al.*, 2017).

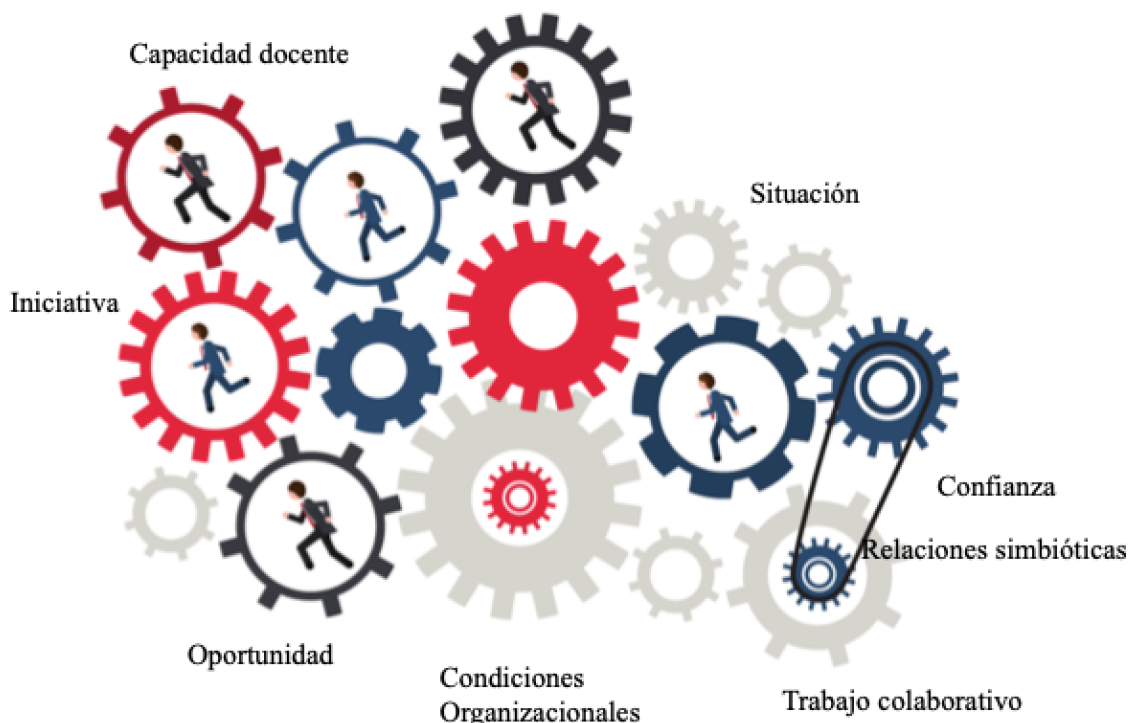
Los directivos declararon que sí otorgan mayores responsabilidades a los docentes líderes, que los empoderan y lo hacen a través de la participación en la toma de decisiones en base a la construcción de una confianza recíproca y el trabajo colaborativo para negociar las demandas que puedan surgir de las prácticas de liderazgo tanto a nivel formal como informal.

Durante el análisis de datos, se usaron los patrones de distribución determinados por MacBeath (2005, 2011a) y se pudieron identificar, según los ejemplos que dieron tanto directivos como docentes, los siguientes: oportuna, incremental, pragmática, estratégica y cultural.

En efecto, tanto directivos y docentes líderes, cuando explicaban sus experiencias y ejemplos de actividades y proyectos de los que han ejercido liderazgo dentro de los centros escolares, fue posible reconocer que sí existe el liderazgo distribuido y que, dada la situación, podían usar más de un patrón de distribución. Con esto se confirma que el liderazgo no sólo *debe* distribuirse, sino que también *es* distribuido.

En la figura 26 se pueden apreciar los factores como la situación, la oportunidad que pueda dar un directivo, la iniciativa y capacidad de los docentes, las condiciones organizacionales, relaciones simbióticas basadas en la confianza y el trabajo colaborativo, son determinantes para evitar las improvisaciones y actuar de manera más planeada y coordinada a la hora de distribuir el liderazgo en una escuela (Spillane, 2006).

Figura 26  
*Coordinación en la distribución del liderazgo*



*Nota:* Elaboración propia, diseño a través de canva.com

Cuando las prácticas de liderazgo son consideradas como parte de la cultura escolar, es decir, que reflejen grandes vínculos entre los directivos y docentes líderes y comparten un conjunto de valores, la distribución del liderazgo es un proceso consciente y se enfoca en el *qué* más que en el *quién*, ya que se expresa en actividades, donde las personas ejercen la iniciativa de manera espontánea y en colaboración. Los conceptos claves son la agencia y reciprocidad, en donde las relaciones se basan en el principio de la actividad colectiva y no en el control individual (MacBeath, 2005).

En este estudio, fue posible identificar que la distribución hacia docentes líderes informales fluctúa en su desarrollo entre los patrones pragmáticos y cultural, en donde el desarrollo del liderazgo puede cambiar según la situación, pero de forma general, los directivos comparten que animan a que los docentes líderes tomen la iniciativa e intervengan cuando sea necesario y les propicia las condiciones organizativas para ello.

Desde la perspectiva distribuida, fomentar el liderazgo docente tiene beneficios tanto personales, profesionales como organizacionales que pueden influir en el aprendizaje de los estudiantes. Ofrece a las personas mayores oportunidades de aprender unos de otros, al tiempo que permite a la organización capitalizar experiencia, reduciendo las posibilidades de error y fortaleciendo la capacidad de toma de decisiones (Leithwood *et al.*, 2004).

Con ello, las escuelas donde los docentes líderes contribuyen con patrones de liderazgo coordinados se benefician de una capacidad de influencia mucho mayor que la que podría ofrecer un directivo (Spillane, 2006). En este sentido, el liderazgo distribuido constituye un “recurso relativamente ilimitado” (Leithwood *et al.*, 2006, p. 13).

No obstante, los directivos se relacionan con las atribuciones burocráticas asociadas al rol establecidas por la normativa y a los asuntos administrativos más que a la influencia real que ejercen sus acciones sobre las prácticas docentes y los resultados del alumnado (Anderson, 2010).

Respecto a lo dicho, todavía se le responsabiliza de todo lo que ocurre dentro de las escuelas a los directivos, donde el empoderamiento de los docentes sólo puede ser de índole académico, provocando que el liderazgo distribuido se manifieste dentro de un

marco limitado. Tras el estudio, fue posible identificar que tanto directivos como docentes, comparten las valoraciones que sus acciones como personas que ejercen liderazgo, están limitados por diferentes aspectos.

Las relaciones que se dan entre las personas que integran un establecimiento educacional, generalmente, están marcadas por una fuerte jerarquía basadas en la influencia que otorga el cargo de la escuela como organización (Labraña, 2012). De hecho, la estructura de poder se sigue reflejando en las acciones de los directivos como líderes formales (Bouwman *et al.*, 2017), puesto que, por un lado, crean oportunidades para el liderazgo distribuido al capacitar y empoderar a los docentes (Harris *et al.*, 2017; Tian *et al.*, 2016); y por el otro, ponen límites al empoderamiento de éstos (Hairon & Goh, 2015)

Durante las entrevistas, los directivos y docentes tuvieron las mismas apreciaciones y definieron al menos seis límites del liderazgo distribuido: la propia meta de la organización; la supervisión del directivo; la normativa; los aspectos situacionales; la disposición del docente; y, la relación con otros.

- *La propia meta de la organización:* el liderazgo docente sólo tiene sentido si es en función a cumplir con la mejora del rendimiento académico o “si es bueno para los estudiantes”. Sólo se limita al aspecto académico.
- *Supervisión del directivo:* los docentes líderes siempre son monitoreados o supervisados por quien tiene un cargo formal, en este caso, la persona que ejerce la dirección. A pesar que el monitoreo y supervisión tienen fines orientados hacia el aprendizaje y que los docentes cuentan con la autonomía para tomar decisiones, éstos deben informar y/o consultar a la dirección para evitar posibles conflictos.
- *Normativa:* los directivos son los principales responsables de asegurar que el funcionamiento del establecimiento según las normas legales y las políticas educativas, por ello el liderazgo docente está limitado según las estructuras como el marco legal, la Corporación de Colina y los acuerdos descritos en los protocolos en el PEI.

- *Aspectos situacionales*: como ya se ha comentado antes, la situación puede habilitar como también limitar el ejercicio del liderazgo, dado que a veces por faltas de recursos, tiempo o espacios puede salir perjudicado.
- *Disposición personal del docente*: las actitudes y las ganas de hacer cosas de un docente puede marcar la diferencia, y si éste no cuenta con la motivación personal para hacerse cargo de responsabilidades del liderazgo, puede ser un gran límite.
- *Relación con otros*: la interacción constante entre directivos y docentes líderes puede traer consigo muchas ventajas, pero también conlleva la presencia de posibles conflictos, malos entendidos o falta de coordinación, lo que podría significar el fracaso en el logro de las metas.

Conforme a lo anterior, algunos de los mismos elementos que pueden habilitar el liderazgo distribuido, son los que también lo pueden limitar. Esto significa que existe un “empoderamiento limitado” en donde a los docentes se les otorga un cierto espacio para ejercer poder pero limitados por los líderes formales, dado que son quienes establecen las condiciones de cuáles responsabilidades se distribuyen y a quiénes (Hairon & Goh, 2015). Por lo tanto, el poder en las escuelas sigue siendo una característica de los líderes formales y que el liderazgo distribuido es una forma de influencia autorizada por ellos.

Con esto se puede confirmar que se logró el tercer objetivo, que tras el análisis de las valoraciones de las personas entrevistadas, tanto los directivos y docentes concuerdan que existe la promoción de la confianza y el trabajo colaborativo para el ejercicio del liderazgo distribuido, dentro de los límites que la propia organización escolar lo permite.

#### 5.4 Identificación de prácticas directivas del estudio

Es importante comenzar diciendo que las prácticas de los directivos en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora, son difíciles de analizar y categorizar en dimensiones fuertemente divididas, dado que las personas que están a cargo de la dirección pueden utilizar más de una simultáneamente.

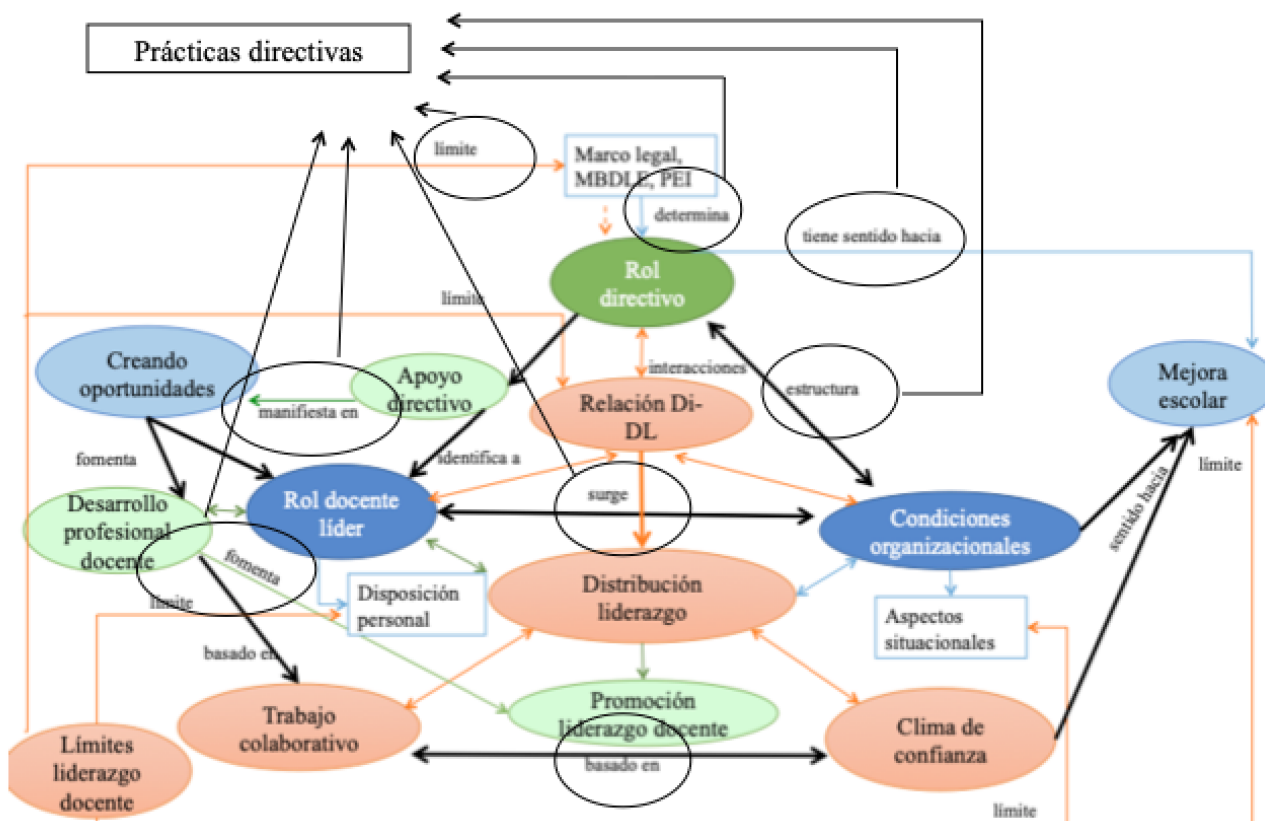
Por esta razón que las prácticas directivas analizadas en los resultados se trataron de relacionar de una manera coherente y ordenada, usando los objetivos específicos y las metacategorías explicadas en la parte IV de este informe de tesis para presentar los temas que se desarrollaron en la discusión de los resultados.

Tras realizar el ejercicio de buscar las relaciones entre categorías de las tres metacategorías y la discusión de los resultados, fue posible identificar una serie de prácticas que ejercen los directivos de los centros que participaron en el estudio en relación con la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida, las cuales fueron corroboradas a través de las percepciones de los docentes líderes en cuanto a ellas. Cabe recordar que en este estudio se trabajó en base a dos constructos, a saber,

- a) Prácticas directivas de creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar” (Anderson, 2010; Bouwmans *et al.*, 2017; DeFlaminis *et al.*, 2016; García, 2009; Hairon & Goh, 2015; Harris, 2011; Tian *et al.*; 2016); y,
- b) “Percepciones de los docentes líderes en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo” (Arnold-Cathalifaud, 2008; Carrillo, 2015; Del Prado, 2007; Gronn, 2002; Hairon & Goh, 2015; Maureira *et al.*, 2014; Merleau-Ponty, 2000; Spillane, 2006).

Conforme a estos constructos y los resultados, se volvieron a analizar las relaciones de las categorías y se vislumbraron una serie de prácticas directivas clasificadas en las mismas metacategorías, como se puede apreciar en la siguiente figura 27:

Figura 27  
Proceso de identificación de prácticas directivas



Nota: Elaboración propia.

Las principales prácticas del directivo se clasificaron según las metacategorías. De la primera metacategoría nombrada “Gestión del establecimiento”, los directivos compartían las siguientes prácticas: identifican a docentes líderes; reestructuran las condiciones organizacionales del centro escolar; crean oportunidades de desarrollo profesional docente; y, tienen un sentido hacia la mejora escolar.

De la segunda metacategoría identificada como “Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes”, los directivos realizaban las siguientes prácticas: conocen el rol del directivo en el fomento del desarrollo profesional docente; apoyan a

los docentes en su desarrollo profesional; fomentan la promoción del liderazgo docente; y, empoderan al docente como líder.

De la metacategoría tres, en la que se desarrolla la “Gestión de la convivencia y participación de los docentes líderes”, las personas que ejercen la dirección: animan las relaciones e interacciones con los docentes líderes; fomentan la confianza dentro del centro escolar y la autoconfianza; impulsan el trabajo colaborativo; y, distribuyen el liderazgo. En la tabla 27 se pueden apreciar las prácticas directivas antes mencionadas:

Tabla 27

*Prácticas directivas asociadas a la creación de oportunidades para el desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora.*

Gestión del establecimiento escolar	Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes	Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes.
1. Identificar a docentes líderes	1. Conocer el rol del directivo en el fomento del desarrollo profesional docente	1. Animar las relaciones e interacciones entre directivos y docentes líderes.
2. Reestructurar las condiciones organizacionales del centro escolar.	2. Apoyar a los docentes líderes en su desarrollo profesional	2. Fomentar la confianza dentro del centro escolar y la autoconfianza
3. Crear oportunidades de desarrollo profesional docente.	3. Fomentar la promoción del liderazgo docente	3. Impulsan el trabajo colaborativo.
4. Tener un sentido hacia la mejora escolar.	4. Empoderar al docente como líder.	4. Distribuir el liderazgo.

*Nota:* Elaboración propia.

No obstante, cabe destacar que a pesar que se identificaron una serie de prácticas comunes en los directivos que fueron entrevistados, esto no quiere decir que sean las únicas dimensiones en las que el liderazgo distribuido se presenta. De hecho, las prácticas directivas que tengan relación con la construcción estratégica compartida en el establecimiento escolar y el liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, son aspectos en las que la perspectiva distribuida está presente y que en este informe se toca de manera superficial, pero que no se desarrollaron en profundidad porque no forman parte del objetivo de este estudio.

A continuación, se presentan las consideraciones finales del estudio.





## **PARTE VI: CONSIDERACIONES FINALES**

En esta sexta parte se presentan las consideraciones finales que se divide en tres secciones. La primera hace referencia a las conclusiones más importantes del estudio, en donde se expone la contribución del estudio al incremento del conocimiento respecto a las practicas directivas.

Luego, en la segunda sección, se mencionan algunas limitaciones que se presentaron durante el proceso de investigación. Finalmente, se presentan las vías de futuro que se sugieren a partir de los hallazgos descubiertos orientados a mejorar la situación actual de la dirección escolar.

## 6.1 Conclusiones

La gestión educativa que se lleva a cabo dentro de las escuelas necesita a directivos preparados para enfrentar las condiciones dentro del marco legal, el contexto municipal y la propia escuela. Para ello, se recomienda la formación de equipos de liderazgo compuestos por los directivos y docentes líderes, cuya función sea coordinar las actividades diarias de la escuela y ser responsable de desarrollar la cultura escolar para alcanzar los mejores resultados posibles.

En términos generales, se concluye que los directivos se mostraron abiertos a admitir que necesitaban ayuda de los docentes para gestionar los establecimientos escolares, y que por ello, es crucial contar con docentes líderes formados.

También admitieron que todos los docentes son potencialmente líderes, sólo que unos están más desarrollados que otros, y que factores como: iniciativa, creatividad, proactividad, curiosidad para crear proyectos, motivación, capacidad colaborativa, ganas de hacer cosas, responsabilidad y confianza en sí mismos o la autoconfianza ayudan a identificar a un docente líder.

Los docentes líderes por su parte, sentían que fueron identificados como líderes porque eran capaces de hacerse cargo de diversas responsabilidades que se les daban y que tenían buenos resultados y porque tenían habilidades para influenciar a sus compañeros de la docencia basados en el buen trato y la buena comunicación.

Los directivos comparten que ejercer liderazgo se puede aprender, ya sea a través de cursos de formación, reclutando a alguien de fuera de la escuela o potenciando a algún miembro para fomentar la formación interna y la distribución del aprendizaje entre los pares.

Para ello, los directivos reconocen crear oportunidades y reestructurar las condiciones organizacionales, como brindar espacios y tiempo, para que los docentes líderes puedan desarrollarse profesionalmente en función al PEI y las prioridades del mejoramiento del centro.

En este punto, a los docentes líderes les apasiona seguir aprendiendo para mejorar sus propias prácticas pedagógicas y creen que es esencial que existan espacios y tiempo para articular el proceso de enseñanza, compartir y/o aprender con sus compañeros para adquirir experiencia y experticia.

En cuanto al desarrollo profesional docente, los directivos reconocen apoyarlo y que promueven el surgimiento del liderazgo, facilitándoles el proceso de empoderamiento. Asimismo, en cuanto a la promoción, los directivos prefieren ofrecer cargos formales a docentes de la escuela que ya tienen influencia a nivel informal que a personas externas, porque es más fácil de lograr las metas de la escuela, porque ya las conocen y están empapados de la cultura interna de la escuela, pero depende mucho de la voluntad del docente para asumir.

En efecto, respecto a esta conclusión, los docentes líderes reconocieron que si bien es cierto les gusta aportar y ayudar al directivo en la gestión, algunos no querían asumir cargos formales, que preferían un liderazgo “camuflado” (CDL1fem) porque les gusta el trabajo como docente de aula y seguir dando clases a los estudiantes que tener responsabilidades administrativas, porque significaría tener una sobrecarga laboral. No obstante, hubo docentes que sí estaban interesados en seguir formándose porque sí quieren asumir cargos directivos y no estancarse.

Otro hallazgo concluyente, fue que para los directivos es crucial forjar relaciones recíprocas de confianza con los docentes líderes para lograr objetivos. Para ello, animan las interacciones entre ellos, fomentan la confianza y la autoconfianza e impulsan el trabajo colaborativo. De hecho, la capacidad del directivo de hacer conexión y construir una red de vínculos con los docentes líderes es esencial para tener el respaldo de sus iniciativas y el cumplimiento de tareas administrativas a través del trabajo en equipo en un ambiente de sana convivencia escolar y de participación.

Los docentes, a su vez, también comparten que el éxito de sus prácticas se debe principalmente porque el directivo muestra confianza en ellos, porque perciben que el directivo confía que harán bien las cosas, se sienten respaldados si toman la iniciativa y porque cuentan con el apoyo colaborativo de sus pares. Asimismo, reconocen que la

autoconfianza les ayuda a desplegar el deseo de ser proactivos, innovadores y a desarrollarse a nivel personal y profesional.

Respecto al proceso de distribución de liderazgo, los directivos incentivan que sean los docentes quienes se hagan cargo de diferentes responsabilidades, y que empoderan a los docentes dándoles la confianza para tomar decisiones pero con la condición que deben informarles y comunicarles. Con ello, se refuerza la idea de que los docentes tienen un empoderamiento pero limitado.

Los docentes líderes saben cuál es su posición y las limitaciones que tienen en el ejercicio del liderazgo, en donde ellos no cuestionan la autoridad del directivo, y que sólo pueden tomar decisiones en el ámbito académico. Los límites que tanto directivos y docentes líderes identificaron fueron: la propia meta de la organización; la supervisión del directivo; la normativa; los aspectos situacionales; la disposición personal del docente; y la relación con los otros.

También se concluye que el directivo escolar es el factor más importante en la construcción de la capacidad de liderar en toda la escuela. Por ello, crean oportunidades para el desarrollo profesional de los docentes, gestionando las estructuras y condiciones organizacionales para el ejercicio del liderazgo docente a través de patrones de distribución, respetando los límites por lo establecido en el PEI, el marco legal, los propios objetivos del establecimiento, la disposición de los docentes, en un ambiente basado en la confianza y la colaboración, con un sentido hacia la mejora escolar.

Por su parte, las percepciones de los docentes líderes tienen coherencia con las acciones llevadas a cabo por los directivos, sienten que en las escuelas existen oportunidades para el desarrollo profesional para ejecutar el liderazgo, siempre y cuando tenga como fin la mejora del rendimiento de los estudiantes. Asimismo, perciben que cuentan con el apoyo de los directivos, desarrollan relaciones recíprocas, es decir, que colaboran con el directivo porque sienten que es en retribución a la confianza y respaldo por parte del directivo hacia sus iniciativas.

De hecho los docentes líderes que fueron entrevistados, de forma generalizada y unánime, comentan que se sienten apoyados por sus directivos, que existe una confianza

hacia ellos y que hay una cultura para fomentar el desarrollo profesional docente en función de la mejora de la escuela. Asimismo, que se sienten apoyados cuando surge de ellos alguna iniciativa, siempre y cuando, estén dentro de los márgenes académicos y organizativos.

Conforme a lo anterior, cabe destacar la importancia de conocer las percepciones y valoraciones que tienen y construyen tanto directivos y docentes líderes, porque afectan en las actitudes y en las actuaciones en la ejecución del liderazgo en función al logro de las metas que puedan surgir en la escuela.

Esto refuerza lo planteado por Levacic (2005), que el liderazgo directivo tiene una relación indirecta en los resultados académicos de los estudiantes, y su impacto positivo tiene relación con su capacidad de reestructurar las condiciones organizacionales para que los docentes mejoren sus prácticas según las valoraciones que estime conveniente teniendo en cuenta las metas, la situación, los docentes líderes y a los seguidores dependiendo del caso.

Respecto a esto, en este estudio se concluye que las materialidades son simétricamente importantes para el ejercicio del liderazgo docente, puesto que abarcan las herramientas, infraestructura y recursos que participan de la realización de esta. Es trascendental considerarlas como elementos constitutivos y no externos, dado que definen la posibilidad de existencia de la práctica como de sus posibilidades de transformación (Ariztía, 2017).

En efecto, si se quiere aportar para la transformación de la educación chilena, es crucial no sólo tomar en cuenta a las personas que lo intentan diariamente en las escuelas, y a esto se refieren a los directivos y docentes líderes, sino también a los aspectos situacionales, ya que forman parte de las formas de hacer las cosas, a la cultura escolar. Tienen una relación simbiótica y la sinergia que surge de la interacción de estos es aquello que no se puede ver, pero se siente. Y esa energía es la que ayuda a que existan las condiciones para el cambio.

En ese sentido, hacer transformaciones significa apostar por el cambio de mentalidad, de actitud y de las perspectivas, porque de lo contrario no se modifican las

acciones, por ende, las prácticas. Si bien es cierto, la formación inicial de un docente es importante, la formación continua es imprescindible para hacer cambios de perspectiva. Por ello, el primer paso es contar con la voluntad del directivo en crear oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente es crucial.

Otro elemento importante a considerar, es la doble dirección que tiene la interacción entre los aspectos situacionales y la práctica del liderazgo, dado que una define a la otra y viceversa. En efecto, por una parte, las personas quienes ejercen liderazgo tienen interacción con aspectos de la situación como las herramientas, estructuras y rutinas, como las herramientas mencionadas por las personas entrevistadas, como las listas de tareas, el cronograma, proyectos, etc.; estructuras como los períodos de tiempo de horas no lectivas, las horas de la jornada laboral y la forma de distribuirla; y rutinas, como los consejos de profesores, son elementos esenciales para la práctica del liderazgo, porque la situación habilita o limita la ejecución de ésta.

Por otra parte, los aspectos de la situación también son modificadas por las prácticas de liderazgo. Por ejemplo la existencia del PEI en cada escuela es un artefacto que apoya la ejecución de las acciones realizadas por las personas que dirigen la escuela y los docentes líderes, porque existe la materialización de los roles, normas y procedimientos que sostienen las diferentes prácticas, entre ellas, las relacionadas con el liderazgo.

Es menester destacar que el perfeccionamiento de la práctica docente no se logra sólo con la voluntad de los directivos, sino que también es necesario desarrollar las capacidades profesionales enfocadas en ejercer el liderazgo hacia la mejora del aprendizaje de los estudiantes y la relación con sus pares.

Ahora bien, los conceptos de liderazgo y mejora van unidos. Ante los constantes cambios y procesos de mejora que surgen en la escuela, es necesario construir una base de personas con la capacidad y la especialización que ayuden con los desafíos que significan. Es por ello que si se concibe el liderazgo como un aspecto personal y de quienes tienen cargos formales, se deja gran parte sin explotar los talentos de los docentes.

Un aspecto importante del liderazgo distribuido, es que dentro de sus características se destaca que contiene múltiples niveles de participación en la toma de decisiones tanto de los directivos como de los docentes líderes. En ese sentido, se rescata que para los directivos es importante que los docentes líderes participen y aprendan a tomar decisiones y se hagan cargo de diferentes responsabilidades porque serán ellos quienes se harán cargo de la escuela en el futuro.

Con lo anterior, se puede concluir que el liderazgo distribuido también refuerza ideas de liderazgo sistémico (Hopkins, 2019) y del liderazgo sostenible (Fink, 2019). El primero apunta al mejoramiento sistémico a través de la capacidad del liderazgo directivo para mejorar los resultados académicos, compartiendo estas experiencias con otras escuelas a nivel local, aprendiendo de otras y trabajando en red. El segundo, también hace referencia a que el liderazgo no sólo se centra en el directivo, sino que en otros miembros que en el futuro tomarán cargos y para ello hay que prepararlos, puesto que el liderazgo y la mejora educacional sostenibles preservan y desarrollan aprendizajes profundos, generando beneficios para su entorno.

Los directivos (ADifem, EDifem, FDimas) ejercen liderazgo sostenible cuando piensan en el futuro de la escuela, en quiénes serán los próximos en ejercer la dirección, y por ello preparan a los docentes líderes y les dan oportunidades de desarrollo profesional para que vayan adquiriendo competencias y capacidades –y autoconfianza– para que asuman cargos formales. Esa experiencia se extiende hacia otras escuelas, por ejemplo, cuando los docentes líderes han sido promocionados y toman cargos directivos en otros centros, porque han tenido la oportunidad de formación que le ha dado previamente el directivo con el que trabajó primero, como lo explicó EDifem. Con ello es posible pensar en la mejora a nivel local y, por qué no, a nivel sistémico.

Otro hallazgo importante a mencionar, es la importancia que tiene dedicarle tiempo a la confianza y al trabajo colaborativo, a generar espacios que aporten a un clima basado en la buena convivencia y participación, donde la distribución y la promoción del liderazgo sean considerados como parte del crecimiento profesional, porque finalmente, los docentes trabajarán mejor y –más felices– en un ambiente donde se les permita hacer, y que el desarrollo de sus talentos y capacidades, se conviertan en



sus fortalezas para trabajar en forma concertada con sus pares para el cumplimiento de una tarea, en un ambiente no amenazador emocional.

El éxito de la actividad colaborativa está determinado, primero, por las capacidades y motivaciones de quienes participan junto con las oportunidades para actuar y de las condiciones organizacionales; y, segundo, por la confianza, puesto que es un elemento esencial para el trabajo en equipo y en las buenas relaciones.

Esto significa, por una parte, que los directivos se muestren cercanos, abiertos y disponibles a los docentes con iniciativa y ayudar a los que les falta confianza para tenerla; y, por otra, que los docentes también trabajen en su autoconfianza y que se sientan comprometidos e implicados con los valores del PEI y al cumplimiento de las metas escolares.

Respecto a los dos objetivos generales, es posible concluir que se cumplieron a cabalidad y en forma transversal durante el análisis de los datos, puesto que la interpretación de las prácticas de los directivos y la relación con las percepciones de los docentes líderes en cuanto a las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar se realizaron constantemente.

Esto se debe principalmente a que la elección del método de investigación fue la más adecuada. El Estudio de caso fue un procedimiento decisivo porque ayudó a comprender el significado de las prácticas directivas relacionadas con la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora escolar desde la perspectiva distribuida y porque ayudó a desenmascarar las percepciones de los docentes líderes en torno a éstas.

A través del razonamiento inductivo se realizó un examen exhaustivo de manera holística, usando información consistente para comprender el significado abarcando su complejidad, permitiendo realizar una descripción detallada y particular del contexto de las escuelas municipales que participaron. Además, su capacidad heurística facilitó el descubrimiento de nuevos significados, ampliando la experiencia como investigadora, invitando a considerar nuevas relaciones de los temas que surgieron.

Lo anterior significó investigar sobre metodologías de investigación cualitativa y acceder a las tecnologías como el software NVivo 12, y a pedir ayuda a personas expertas para aprender de ellas y llevar a cabo el estudio de manera rigurosa. Por ello, se puede decir con seguridad que se aprendió sobre el tema investigado y, por sobre todo, de cómo investigar.

Finalmente, el Estudio de caso inductivo fue la mejor opción porque permite pensar en el futuro dejando el camino abierto a que se siga investigando de los temas tratados en este informe de tesis, lo cual se hablará en el siguiente apartado nombrado “Vías de futuro”.

## **6.2 Vías de futuro**

El liderazgo distribuido es un concepto con un enfoque práctico y que se requiere de más investigación, puesto que ayudaría a superar el uso del concepto de liderazgo como un aspecto personal, y dar paso a la perspectiva como práctica social, la cual contribuiría a la transformación dentro de la escuela y la mejora escolar (Harris & DeFlaminis, 2016).

Para ello, se considera pertinente recomendar el uso del concepto de liderazgo como práctica en el lenguaje académico cotidiano de los miembros de la comunidad educativa, en donde se potencien referencias como “ejercicio del liderazgo” o “personas que ejecutan el liderazgo”, fomentando así esta perspectiva del liderazgo como una función de la organización y no solo como una cualidad de quienes tienen cargos formales como los directivos.

Con esto, también se propone que en la siguiente versión del MBDLE se hable de manera explícita del liderazgo distribuido como una práctica compartida por más miembros de la institución escolar y su situación, dado que todavía se responsabiliza al directivo como el único representante del liderazgo pedagógico dado su cargo formal.

Asimismo, se recomienda implementar centros de estudios especializados en temas de liderazgo distribuido, que tengan como meta profundizar las prácticas

directivas que busquen mejorar los aprendizajes de los estudiantes y las prácticas docentes y su desarrollo profesional, en un clima organizacional basado en la confianza y la colaboración, cuyo fin sea aumentar la conciencia de directivos y docentes sobre la nueva información y generar cambios en la gestión escolar.

Además de tener cursos profesionales, se recomienda que se siga potenciando la formación interna de los miembros de los establecimientos escolares y que cuenten con los espacios y los tiempos que los directivos otorgan a los docentes para que desarrollen rutinas en donde se fomenten la indagación, el aprendizaje y la colaboración entre pares.

Al mismo tiempo, se invita a los directivos a que vayan desarrollando diferentes patrones de distribución de liderazgo a tal punto que sea parte de la cultura escolar, por lo que debería estar presente en todos los Proyectos Educativos Institucionales.

Y por último, se aconseja alentar a los docentes a desarrollar la autoconfianza para tomar diferentes iniciativas, fomentar la transformación y los cambios dentro del centro a través del ejercicio del liderazgo como parte de su rol docente, ya sea a nivel formal o informal, porque su impacto no sólo lo tendrán sus alumnos en particular, sino que también ayudará, eventualmente, al sistema educativo.

En efecto, es menester promover el liderazgo distribuido en los docentes y el MINEDUC y las entidades públicas de formación continua deben considerar el diseño de cursos relacionados con la gestión educativa y exigir a los docentes líderes sin cargo formal a asistir, porque serán ellos quienes en el futuro se harán cargo de situaciones dentro del centro y el sistema educativo. Con lo anterior, se invita a seguir investigando las relaciones conceptuales y prácticas del liderazgo distribuido, liderazgo sistémico y liderazgo sostenible.

Es emocionante pensar en avanzar en la profesionalización de la dirección escolar a través de la generación de una Carrera Directiva que promueva la formación en la que crean en la importancia del liderazgo como un fenómeno social y distribuido, en donde se tomen en cuenta las interacciones que surgen entre las personas y su situación, de manera sostenible en el tiempo, con la constante búsqueda de la mejora eficaz de la escuela.

Finalmente, A partir de los resultados y conclusiones de este estudio, como vía de futuro se llevará a cabo la transferencia de los aprendizajes a las personas que participaron en el estudio y se realizarán más artículos y publicaciones que ayuden a compartir y aportar en el conocimiento de las prácticas directivas del liderazgo distribuido y la creación de oportunidades de desarrollo profesional docente para la mejora escolar. Hasta ahora se ha publicado un artículo junto a los directores de tesis, a saber, *Galdames, M., Antúnez, S. y Silva, P. (2019). Liderazgo distribuido como práctica de los directivos escolares para la mejora escolar. En Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales-Olivares, R. y Butendieck, S. (Eds.) (2019). Políticas públicas para la equidad social (vol 2). 109-120. Universidad de Santiago.*

### **6.3 Limitaciones del estudio**

En primer lugar, el estudio de caso realizado puede presentar como limitación el hecho que los datos son útiles y tienen sentido en el contexto en el que se desarrolló la investigación, dado que no son posibles de extrapolar y crear grandes cambios metodológicos en el concepto del Liderazgo Distribuido.

En segundo lugar, la Reforma Chilena de educación ha sido truncada por el cambio de gobierno de Michelle Bachelet a Sebastián Piñera, quien nombró a Marcela Cubillos como Ministra de Educación, quien tiene una tendencia política partidista de corte más conservador, detuvo los avances de la desmunicipalización. Lo anterior significó que los servicios locales no se crearan del todo en el tiempo que la ley de la reforma lo estipulaba y que para el año 2019 aún los establecimientos seguían respondiendo a la gestión municipal a través de la Corporación de Educación.

Asimismo, y no menos importante, el Estallido Social producido el 18 de octubre de 2019 y la actual crisis sanitaria mundial producido por el COVID-19, afectaron la comunicación directa con las personas entrevistadas, por lo que algunos aspectos en la gestión interna de cada centro tuvieron algunos cambios de forma brusca que no quedaron plasmados en los datos, dado que las entrevistas se realizaron con anticipación, pero que en el contexto actual, pudieron verse afectados.

Por lo tanto, los avances y objetivos de mejora de la calidad de la educación pública de Chile aún están en reposo, sin acabar del todo, a la espera de los hechos que suscitará el plebiscito de octubre del 2020 y los cambios constitucionales en cuanto a los aspectos educacional, económico y social. Con esto, se da por finalizado el informe de tesis.

# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2017). *Concepto de SIMCE*. Gobierno de Chile. <http://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/nacionales/>
- Agencia de Calidad de la Educación de Chile. (2017b) *¿Sabes qué es el sistema de aseguramiento de la calidad de educación?* Gobierno de Chile. <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/sac/>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N°7. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 211-230. [doi.10.30827/profesorado.v23i2.9252](https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252)
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(34), 34-52. <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Anderson, S. (2017). Capacidades para el mejoramiento escolar en el nivel intermedio. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 333-345.
- ANID (2020) Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo. Conoce ANID. <https://www.anid.cl/conoce-anid/>
- Antúnez, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares. Análisis y propuestas*. Editorial Horsori.
- Antúnez, S. (2006). *Claves para la organización de centros escolares. Hacia una gestión participativa y autónoma*. Editorial Horsori.
- Antúnez, S. (2008) *El Proyecto Educativo de Centro*. Graó.
- Antúnez, S. (2012). *Una brújula para la dirección escolar. Orientaciones para la mejora*. Ediciones SM.
- APEI (2019) *Centro A Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.

- Ariztía, T. (2017). La teoría de las prácticas sociales: particularidades, posibilidades y límites. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* 59. 221-234.  
<https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/45391/47447>
- Arnold- Cathalifaud, M. (2008). Las organizaciones desde la Teoría de los Sistemas Sociopoiéticos. *Cinta Moebio* 32, 90-108. [www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html](http://www.moebio.uchile.cl/32/arnold.html)
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2a ed.). Lawrence Erlbaum Associates<sup>[L]</sup><sub>[SEP]</sub>
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. (Eds.) (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina: Avances, debates y silencios en la Reforma Educacional*. Salesianos Impresores. [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Ecos%20de%20la%20revolucion.pdf)
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Ediciones Universidad de Chile.
- Berg, J., Carver, C. & Mangin, M. (2014). Teacher Model Standards: implications for preparation, policy and practice. *Journal of Research Leadership Education* 9(2), 195-217. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/journals-permissions>
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2015). *Ley N° 20.845*. <http://bcn.cl/1uv1u>
- Blanco, N. (2005). Innovar más allá de las reformas: reconocer el saber de la escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 372-381. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55130137.pdf>
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Ad ministração Educacional* 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Perspectivas: Individuo y Sociedad* 9 (2), 112-140.  
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>
- Bolívar, A. y Murillo, F.J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 71-112.

- Bonilla, M. y López, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta Moebio* 57, 305-315. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R. & Mulder, M. (2017) Towards distributed leadership in vocational education and training schools: The interplay between formal leaders and team members. *Educational Management Administration and Leadership* XX(X), 1-17. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journals-permissions>
- BPEI (2018) *Centro B Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.
- Brunner, J.J. (1994). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la educación*. Editorial Universitaria.
- Burns, J. M. (2010). *Leadership*. Harper Perennial.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel Practicum.
- Cámara de Diputados. (2016). *Minuta técnica: La Nueva Educación Pública y su relación con el Ministerio de Educación*. Sesión N° 184 del día 13 de abril del 2016  
<https://www.camara.cl/pdf.aspx?prmID=49767&prmTIPO=DOCUMENTOCOMISION>
- Canva (2020). *Software de diseño gráfico* <https://www.canva.com/>
- Carrasco, A., y González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El liderazgo del director/a*. Nota técnica N°6-2017. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/sistema-de-desarrollo-profesional-docente-en-la-legislacion-chilena-el-liderazgo-del-directora/>
- Carrillo, R. (2015) *La percepción como fundamento de la identidad personal (reflexiones desde la fenomenología)*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/298468>
- CEDLE (2016). *Sistema Educacional chileno. ¿Qué políticas para los directivos?* Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo. <http://cedle.cl/author/CEDLE/>
- Censo (2007) *Mapa de resultados por comuna del país*. Chile. <http://www.censo2017.cl/mapa-resultados-comunas/>



- CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* 7(3), 19-33. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art2.pdf>
- CEPPE (2013) Learning standards, teaching standards and standards for school principals: a comparative study. *Education Working Papers* N° 99, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsjqtp90v-en>
- Chapman, C. (2017). Liderazgo para la mejora sostenible. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 347-391.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A practical guide through qualitative analysis*. SAGE Publications.
- Chávez, P., Soto, L., Torres, C. y Vera, G. (2013). Herramientas de análisis en Nvivo. Congreso Internacional de Investigación. *Academia Journals Celaya*, 5(3), 614-619. [https://www.researchgate.net/publication/273719984\\_Herramientas\\_de\\_analisis\\_en\\_Nvivo](https://www.researchgate.net/publication/273719984_Herramientas_de_analisis_en_Nvivo)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011) *Research methods in education*. Routledge.
- Colina. (2018) *Historia de Colina*. Página web de la Municipalidad de Colina. <https://www.colina.cl/historia-de-colina/>
- Consejo Nacional de Educación CNED (2018). *¿Quiénes somos?* <https://www.cned.cl/quienes-somos>
- Contreras, D. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. En Bellei, C.; Contreras, D. y Valenzuela, J.P (Eds.) *Ecos de la Revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional*. Pehuén Editores, 311-329.
- Contreras, F. y Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152-164. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194227509013>

- Corporación Colina (2018). *Quiénes somos*.  
<http://www.corporacioncolina.cl/index.php/corporacion/quienes-somos/>
- Corporación Colina (2019). *Servicios en Educación*. <http://www.corporacioncolina.cl/>
- CPEI (2019) *Centro C Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.
- Creemers, B.P.M. & Gerry, J.R. (2005) Linking school effectiveness and school improvement: The background and outline of the Project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.  
<https://doi.org/10.1080/09243450500234484>
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. SAGE.
- Decreto Ley 3.464. *Texto de la Constitución Política de la República de Chile*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de octubre de 1980.  
<http://bcn.cl/1wb8d>
- Decreto Ley 3.476. *Fija normas a los establecimientos de enseñanza particular subvencionados por el estado*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 04 de septiembre de 1980 <http://bcn.cl/1xivg>
- DeFlaminis, J. (2010) *Building distributed leadership in the Philadelphia School District an overview. Penn Center for educational leadership*.  
[https://www.gse.upenn.edu/pdf/pcel/overview\\_of\\_dl.pdf](https://www.gse.upenn.edu/pdf/pcel/overview_of_dl.pdf)
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M. & Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools. A practical guide for learning and improvement*. Routledge.
- Del Prado, L. (2007). Las dimensiones del cambio. *Boletín de Lecturas Sociales y Económicas UCA*, 7 (34), 61 – 75.  
<http://200.16.86.50/digital/33/revistas/blse/BLSE-DelPrado34.pdf>
- Denzin N.K. y Lincoln, Y. (Coords.) (2015) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Sagrafic.
- Denzin, N.K. (2001). The reflexive interview and performative social science. *Qualitative research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/146879410100100102>
- DIBAM. (2017). *Quiénes somos. Historia*. Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos. <http://www.dibam.cl/614/w3-propertyvalue-70464.html>
- Donoso, S., Benavides, N., Cancino, V., Castro., y López, L. (2012). Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 17, pp. 133-240. <http://www.ub.edu/obipd/docs/donoso.pdf>

- DPEI (2019) *Centro D Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.
- Duignan, P. (2014) Authenticity in educational leadership: history, ideal, reality. *Journal of educational Administration*, 52(2), 152-172. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2014-0012>
- Education, U.I.B.O. (2010). *World Data on Education Données mondiales de l'éducation*. Datos mundiales de Educación. WDE, 31. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kyrgyzstan.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Kyrgyzstan.pdf)
- Elmore, R. (2008) Leadership as the practice of improvement. In Hopkins, D., Nusche, D. & Pont, B. (eds.) (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264039551-4-en>
- Elmore, R. (2010) *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Serie de Liderazgo Educativo*. Salesianos Impresiones.
- EPEI (2013) *Centro E Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.
- Eyssautier, M. (2008) *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. CENGAGE Learning.
- Fardella, C. (2013) *La Neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios*. Tesis doctoral dirigida por Juan Muñoz Justicia y Félix Vásquez Sixto. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Fardella, C. y Carvajal, F. (2018) Los estudios sociales de la práctica y la práctica como unidad de estudio. *Psicoperspectivas* 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1241>
- Feldman, M. y Pentland, B. (2003) Reconceptualizing Organizational routines as a Source of Flexibility and Change. *Administrative Science Quarterly*, 48(1), 94-118. <https://escholarship.org/uc/item/6rb6f923>
- Fink, D. (2019) Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182-195. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993071>
- Flick, U. (2004) *Investigación a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). *La entrevista. De una posición neutral al compromiso político*. En Denzin N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2015) *Manual de investigación*

- cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos. Sagrafic, 140-202.*
- FPEI (2019) *Centro F Proyecto Educativo Educacional*. Elaboración propia del centro. Colina, Chile.
- Fryman, P. (directora) (2014) *Discurso de Ted Mosby en Last Forever, part 2*. Temporada 9, Capítulo 24. En Bays, C. y Thomas, C. (productores) *How I Met Your Mother*. 20th Century Fox Television.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- Fullan, M. (2017). *Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 182-193
- Fundación Chile (2006) *Manual de gestión de competencias para directivos, docentes y profesionales de apoyo en instituciones escolares. Perfiles de competencias directivas, docentes y profesionales de apoyo*. Programa Educación – Gestión. <https://www.gestionescolar.cl>
- Garay, S. y Uribe, M. (2006). Dirección escolar como factor de eficacia y cambio: Situación de la dirección escolar en Chile. *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 39-64. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art4.htm>
- García, I. (2009) Liderazgo Distribuido y Acción Social. Una visión del liderazgo educativo desde las interrelaciones sociales. *Revista Línea Imaginaria*, 4(12), 42-63. <https://www.researchgate.net/publication/276856317>
- Garda, V. (2010). *El liderazgo y supervisión del director en el trabajo docente y su influencia en el clima organizacional en una gestión escolar de calidad*. Tesis doctoral. <https://hera.ugr.es/tesisugr/18706769.pdf>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Giddens, A. (2014). *Sociología*. Alianza Editorial.
- Gil Flores, J. (1993). *La Metodología de Investigación Grupos de Discusión*. [http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia\\_investigacion.pdf](http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20406/metodologia_investigacion.pdf)

- González, C. (2019). *El desafío de implementar la Nueva Educación Pública* <https://www.eldesconcierto.cl/2019/07/17/el-desafio-de-implementar-la-nueva-educacion-publica/>
- Gronn, P. (2002) Distributed Leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)
- Gronn, P. (2009) From distributed to hybrid leadership practice. En Harris, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership. Different Perspectives*. Springer, 197-218.
- Hairon, S., & Goh, J. W. (2015). Pursuing the elusive construct of distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 693–718. <https://doi.org/10.1177/1741143214535745>
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55131688004.pdf>
- Harf, R. y Azzerboni, D. (2009). *Estrategias para la acción directiva. Condiciones para la gestión curricular y el acompañamiento pedagógico*. Editorial CEP S.L.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2009) Distributed Leadership: democracy or delivery? En Harris, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership. Different Perspectives*. Springer, 181-193.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Ediciones Morata.
- Harris, A. (2011) Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development* 31(1), 7-17. <https://doi.org/10.1108/02621711211190961>
- Harris, A. (Ed.) (2009). *Distributed leadership. Different Perspectives*. Springer.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education* 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>
- Harris, A., Ng, D., Jones, M. y Nguyen, D.T. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicaciones y rumbos futuros. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 227- 262.

- Hersey, P., Blanchard, K. y Johnson, D. (1998) *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. Prentice Hall Hispanoamericana.
- Hidalgo, L. (2005). *Confiabilidad y validez en contexto de la investigación y evaluación cualitativas*. Universidad Central de Venezuela.  
<http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista Eletrônica de Educação* 13(1), 26-57.  
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993075>
- Hopkins, D., Nusche, D. & Pont, B. (eds.) (2008). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, OECD Publishing,  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264039551-4-en>
- Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). Development and validation of scores on the distributed leadership inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 69(6), 1013-1034.  
<http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/69/6/1013>
- JUNAEB. (2017). *Quiénes somos*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.  
<https://www.junaeb.cl/quienes-somos>
- JUNJI. (2017). *Quiénes somos*. Junta Nacional de Jardines Infantiles.  
<http://www.junji.gob.cl/>
- Kamberelis, G. y Dimitriadis G. (2015). *Grupos focales. Articulaciones estratégicas de la pedagogía, la política y la investigación*. En Denzin N. y Lincoln, Y. (Coords.) (2015) *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*. Sagrafic, 494-532.
- La guía del turista (2018). *Comuna de Colina*.  
<http://www.lawebdelturista.com/comuna/13301>
- Labraña, J. (2012). La educación como garantía de igualdad o desigualdad en la sociedad moderna: Observaciones desde la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad. Revista del Magíster en Análisis Sistémico Aplicado a la Sociedad*, (26), 17-33.
- Lahtero, T.J., Lang, N. & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership Management. Formerly School Organisation* 37(3).  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2017.1293638>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Salesianos Impresiones.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). Successful School Leadership What it is and How it influences pupil learning. *National College for School Leadership*, 132. <http://www.nysed.gov/common/nysed/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning. Review of research*. U. Minnesota, U. Toronto, Commissioned by the Wallace Foundation, NY. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
- Leithwood, K.; Jantzi, D. & Steinbach, R. (2003). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.
- Levacic, R. (2005) Educational leadership as a causal factor. Methodological Issues in Research on Leadership “Effects”. *Educational Management Administration & Leadership*. BELMAS 33(2), 197-210. <https://doi.org/10.1177/1741143205051053>
- Ley N° 18.962 *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de marzo de 1990. <http://bcn.cl/1uzde>
- Ley N° 19.247. *Eleva los cobros máximos, anula o reduce los descuentos de subvención del financiamiento compartido*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 15 de septiembre de 1993. <http://bcn.cl/1vm3d>
- Ley N° 19.532 *Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 1997. <http://bcn.cl/1uyh6>
- Ley N° 19.876 *Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 22 de mayo de 2003. <http://bcn.cl/1vc1b>
- Ley N° 19.979. *Modifica el Régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 06 de noviembre de 2004. <http://bcn.cl/1uxhs>
- Ley N° 20.006. *Establece concursabilidad de los cargos de directores de establecimientos educacionales municipales*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile 22 de marzo de 2005. <http://bcn.cl/1z01q>



- Ley N° 20.370. *Ley General de Educación de Chile*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. <http://bcn.cl/1uvx5>
- Ley N° 20.501. *Calidad y equidad de la educación*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 26 de febrero de 2011. <http://bcn.cl/1vz9t>
- Ley N° 20.529 Sistema Nacional de Aseguramiento de Calidad de la Educación. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile 27 de agosto de 2011. <http://bcn.cl/1uv5c>
- Ley N° 20.710. *Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad del segundo nivel de transición y crea un sistema de financiamiento gratuito desde el nivel medio menor*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 11 de diciembre de 2013. <http://bcn.cl/1uw6k>
- Ley N° 20.845. *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015. <http://bcn.cl/1uv1u>
- Ley N° 20.903. *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016. <http://bcn.cl/1uzzn>
- Ley N° 21.040 (2017) Nuevo Sistema de Educación Pública. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237&idParte=9853064&idVersion=2222-02-02>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985) *Naturalistic Inquiry*. SAGE.
- López-Yáñez, J., García- Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 12(5), 61-78. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55132460003.pdf>
- López-Felipe, M.T. (2013). La cultura organizativa como herramienta de gestión internas y adaptación al entorno. Un estudio de casos múltiples en empresas murcianas. Tesis de Doctorado. Departamento de Sociología y política social. Universidad de Murcia.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio* 47, 83-94. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10128971001>



- López, P. y Gallegos, V. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Inventario de Liderazgo Distribuido (DLI) en docentes chilenos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-18. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v15i3.20334>
- Luhmann, N. (2006). *La sociedad de la sociedad*. Editorial Herder.
- MacBeath, J. (2005) Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership & Management*, 25(4), 349-266. <https://doi.org/10.1080/13634230500197165>
- MacBeath, J. (2011a). No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105-121.
- MacBeath, J. (2011b). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. Salesianos. <https://docplayer.es/70912362-Liderar-el-aprendizaje-dentro-y-fuera-de-la-escuela-john-macbeath.html>
- Maturana, H. y Varela, F. (2005) *De máquinas y seres vivos. Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria.
- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1). <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>
- Maureira, O. y Garay, S. (2019) Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Revista Perfiles Educativos XLI (166)*, 141-159. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>
- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016) Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación* 27(2), 689- 706. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.47079](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079)
- Maureira, O., Moforte, C. y González G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Revista Perfiles Educativos XXXVI (146)*. 134- 152. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13232069009>
- Merleau-Ponty, M. (2000) *Fenomenología de la percepción*. Península.
- Merriam, Sh. & Tisdell, E. (2016) *Qualitative Research. A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- MINEDUC. (2005). *Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño*.

- [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco para la Buena Direccion.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103070155490.MINEDUC.Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf)
- MINEDUC. (2014). *Objetivos del Plan de Formación de Directores de Excelencia*. [http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=71&id\\_seccion=4806&d\\_contenido](http://www.formaciondirectores.mineduc.cl/index2.php?id_portal=71&id_seccion=4806&d_contenido)
- MINEDUC. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE\\_2015.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&LE_2015.pdf)
- MINEDUC. (2016). *Proyecto de ley: Nueva Carrera Docente. Sistema de promoción y desarrollo profesional docente*. <http://portales.mineduc.cl/usuarios/mineduc/doc/201206061802190.carrera%20docente.pdf>
- MINEDUC. (2017a) *¿Qué es la Reforma Educacional?* Ministerio de Educación de Chile. <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/que-es-la-reforma-educacional>
- MINEDUC. (2017b). *Proyecto de Ley que crea el Sistema Nacional de Educación Pública*. Ministerio de Educación de Chile. <http://educacionpublica.mineduc.cl/fortalecimiento-educacion-publica/>
- MINEDUC. (2018a) *Plan de Anticipación*. Ministerio de educación de Chile. <https://educacionpublica.mineduc.cl/plan-de-anticipacion/>
- MINEDUC. (2018b) *Orientaciones para elaborar un reglamento interno*. Ministerio de Educación de Chile. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/02/Orientaciones-para-elaborar-un-reglamento-interno.pdf>
- MINEDUC. (2020) *Nuestros valores. Nueva educación pública*. Ministerio de Educación Chile. <https://educacionpublica.cl/educacion-publica/>
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas XVII(22)*. 77-84. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/article/view/1100/1035>
- Muñoz- Repiso, M., Murillo, F.J., Barrio, R., Brioso, M.J., Hernández, M.L. y Pérez-Albo, M.J. (2015). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. CIDE.
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2012) Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2012). *¿Qué*

- sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Salesianos Impresiones, 83-109.
- Murillo, F. J. (2002). *La Mejora de la Escuela: concepto y caracterización*. En Murillo, F y Muñoz- Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela*. Octaedro, 15-51.
- Murillo, F. J. (2004) Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 9(21), 319-360.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002104>
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Cambio en Educación* 4, (4e), 11-24.
- Murillo, F. J. (2009). Número Monográfico: El rol del Estado en la Eficacia y Mejoramiento. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 7(3), 1-204.  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/REICE%20Vol7,3.pdf>
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores y directoras, un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Ibero-americana de Educação*, 69, 241-266.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J. y Rebolledo, D. (2012). *Aplicabilidad de los criterios y éticos en la investigación cualitativa*. Universidad de La Sabana.  
<https://aquichan.unisabana.edu.co/index.php/aquichan/article/view/1824/2936>
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds) (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. Santiago de Chile: Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, 371-396.
- Ochoa, C. (2015a). *Muestreo no probabilístico: muestreo por conveniencia*. Netquest.  
<https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-por-conveniencia>
- Ochoa, C. (2015b). *Muestreo no probabilístico por bola de nieve*. Netquest.  
<https://www.netquest.com/blog/es/blog/es/muestreo-bola-nieve>
- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Organization for Economic Co-operation and Development.  
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264021020-es>

- OECD (2005) *The definition and selection of key competencies. Executive Summary*. Organization for Economic Co-operation and Development. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OPECH. (2006) *¿Por qué hay que cambiar la LOCE y revisar la municipalización?* Observatorio Chileno de Políticas Educativas. [http://www.opech.cl/bibliografico/doc\\_movest/opech\\_loce.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/doc_movest/opech_loce.pdf)
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE. Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa 13*, pp. 62-72.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Improving School Leadership, Volume : Policy and Practice*. OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264074026-es>
- QSR (2020) *Guía de primeros pasos. NVivo para Mac*. QSR International. <https://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/nvivo-12-mac>
- Riveros-Barrera, A. (2012) La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores 15(2)*, 289-301. <http://www.redalyc.org/pdf/834/83424870008.pdf>
- Robinson, V. M. J. (2007). School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. *ACEL Monograph Series, (41)*, 1-32. <http://www.peersupport.edu.au/wp-content/uploads/2014/08/Student-leadership.pdf>
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis interaction*. University of Auckland and the New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Rowe, K.J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e)*, 13-40. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55131688002.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Mensajero.
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sabariego, M. (2016) *Taller: Introducció a l'Estudi de Cas*. Jornades de Tardor de Doctorat. Facultat d'Educació 24 i 25 de novembre de 2016. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/104244>

- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Singh, M., Han, J. & Woodrow, C. (2012) Shifting pedagogies through distributed leadership: Mentoring Chilean early childhood educators in literacy teaching. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37 (4), 68-76.
- Silva, P. (2008). *La Inspección Escolar en Cataluña. Un estudio de Casos*. Tesis de Doctorado. Barcelona. DOE- UB: Manuscrito sin publicar.
- Smith, L. (2007). *Study of Teacher Engagement in Four Dimensions of Distributed Leadership in One School District In Georgia*. Electronic Theses and Dissertations. 282. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/282>
- Sommer, B. y Sommer, R. (2001). *La investigación del comportamiento: una guía práctica con técnicas y herramientas*. Oxford University Press.
- Spillane, J. (2005) Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. The Jossey-Bass leadership library in education. Jossey-Bass
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Suárez, M. (2005) *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Laertes.
- Supovitz, J., & Riggan, M. (2012). Building a foundation for school leadership: An evaluation of the Annenberg Distributed Leadership Project, 2006-2010. *CPRE Research Report RR-73*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. [http://cpre.org/sites/default/files/researchreport/1346\\_1299cpre-1003dlrrfinal.pdf](http://cpre.org/sites/default/files/researchreport/1346_1299cpre-1003dlrrfinal.pdf)
- Tahir, L.M.; Lee, S.L.; Musah, M.B.; Jaffri, H., Said, M.N.H.M & Yasin, M.H.M (2016). Challenges in Distributed Leadership from the Perspective of Headteachers. *International Journal of Educational Management*, 30(6), 848-863. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-02-2015-0014>
- Teacher Leadership Exploratory Consortium (2011) *Teacher leader model standards*. <http://www.teacherleaderstandards.org/index.php>
- Teaching And Learning International Survey (TALIS) (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. First results from TALIS, Chapter 6, “Leading to learn: Leadership and management styles”, 189-217. OECD <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>

- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership* 1–19. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journals-permissions>
- Tokman, C. y Marcel, M. (2005) *¿Cómo se Financia la Educación en Chile?*. Torrealba y Asociados S.A.
- Toro, J. (2015) *Libertad de enseñanza y derecho a la educación en la Historia Constitucional chilena. Análisis del desarrollo legal de la educación escolar 1810-2014*. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133944/Libertad-de-ense%C3%B1anza-y-derecho-a-la-educaci%C3%B3n-en-la-historia-constitucional-chilena.pdf;sequence=1>
- Uribe, M. (2007) Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 149-156. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf>
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). *Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas*. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2012) *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* Salesianos Impresiones, 111-133.
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- Weinstein, J. (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales* 117, 123-148. [www.cpu/estudiossociales](http://www.cpu/estudiossociales)
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Salesianos Impresiones.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A. & Muñoz, G. (2016). *Chile: School leadership challenged by double accountability towards schools*. En Easley II, J. & Tulowitzki, P. (Eds.) *Educational Accountability. International perspectives on challenges and possibilities for school leadership*. Routledge, 54-72.

Wood, P. y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.

Woycikowska, C., De Clercq, B., Dufaur, J. L, Pfander-Meny, L., Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Editorial Graó.

# ANEXOS

En esta sección se presentan los anexos tales como: mapa mental del fundamento teórico, el cual fue una herramienta de soporte para la investigadora en la construcción de este informe de tesis; la tabla de las dimensiones con las principales prácticas de liderazgo directivo según MBDLE; una breve descripción de cada uno de los centros A, B, C, D, E y F que participaron en el estudio.

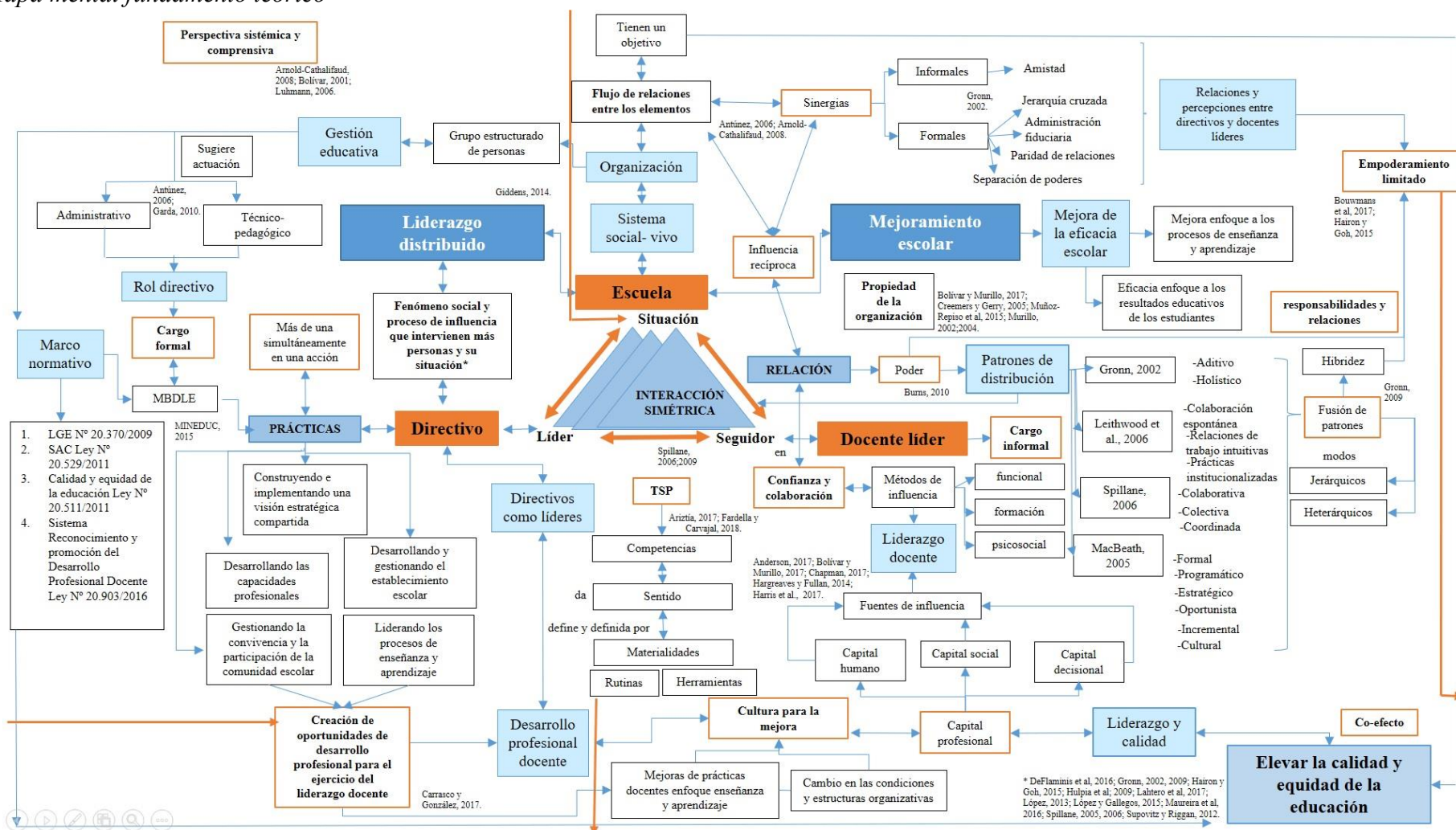
También se adjuntan los protocolos de entrevistas semiestructuradas, tanto el individual para los directivos y el grupal para los docentes líderes. Se agrega el documento que se usó para el consentimiento informado y las pautas de preguntas de las entrevistas para directivos y docentes líderes. Asimismo, se incluyen algunas imágenes del diario de la investigadora y la tabla con la codificación y categorización de los datos de la investigación.

Cabe destacar que las transcripciones y audios de las grabaciones de las entrevistas semiestructuradas individuales y grupales a directivos y docentes líderes, se encuentran en el CD que acompaña este informe de tesis como medida de protección de datos personales de quienes participaron en el estudio.



# Anexo 1: Mapa mental del fundamento teórico

Figura 27  
Mapa mental fundamento teórico



Nota: Elaboración propia.

## Anexo 2: Dimensiones con principales prácticas de liderazgo directivo según MBDLE

Tabla 28

*Dimensiones con principales prácticas de liderazgo directivo según MBDLE*

Dimensiones	Principales prácticas directivas que componen esta dimensión
Construyendo e implementando una visión estratégica compartida	<p>Definen o revisan, en conjunto con su comunidad educativa, el proyecto educativo institucional y curricular, enfocado en el mejoramiento de los logros de aprendizajes de todos los estudiantes, así como en los valores de equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.</p> <p>Traducen los propósitos y objetivos institucionales en planes de mejoramiento y metas de corto y mediano plazo, en el marco de procesos de planificación participativos.</p> <p>Difunden y explican los objetivos, planes y metas institucionales, así como sus avances a todos los actores de la comunidad educativa.</p> <p>Promueven y modelan activamente una cultura escolar inclusiva, equitativa y de altas expectativas sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes y desempeño de todos los miembros del establecimiento.</p> <p>Desarrollan una comunicación y coordinación estratégica y efectiva con el sostenedor para el logro de los objetivos institucionales y de las políticas locales.</p>
Desarrollando las capacidades profesionales	<p>Desarrollan e implementan, en conjunto con su sostenedor, estrategias efectivas de búsqueda, selección, inducción y retención del profesorado y asistentes de la educación.</p> <p>Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de su equipo docente y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.</p> <p>Reconocen y celebran los logros individuales y colectivos de las personas que trabajan en el establecimiento.</p> <p>Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.</p> <p>Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgo al interior de la comunidad educativa.</p> <p>Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.</p>
Desarrollando y gestionando el establecimiento escolar	<p>Estructuran la institución, organizan sus procesos y definen roles y en función del PEI y las prioridades de mejoramiento del establecimiento.</p> <p>Aseguran que el funcionamiento del establecimiento responda a las normas legales y las políticas educativas nacionales y locales.</p> <p>Recolectan y analizan sistemáticamente información y datos de los procesos y resultados del establecimiento, que les permitan tomar decisiones informadas y oportunas.</p> <p>En conjunto con el sostenedor, aseguran la disponibilidad de los recursos requeridos por el establecimiento y los gestionan eficientemente, de manera de maximizar su uso en los procesos pedagógicos y el logro de las metas institucionales.</p> <p>Vinculan el establecimiento con instituciones, organizaciones y actores de su entorno que contribuyan al logro de los objetivos y metas del establecimiento, así como del sistema escolar en su conjunto.</p> <p>Informan y explican de manera periódica y comprensible los procesos y resultados del establecimiento así como del sistema escolar en su conjunto.</p>
Gestionando la convivencia y la participación de la comunidad escolar	<p>Desarrollan e implementan una política que asegura una cultura inclusiva y las condiciones para que las personas se traten de manera equitativa, justa, con dignidad y respeto, resguardando los derechos y deberes de la comunidad escolar.</p> <p>Modelan y promueven un clima de confianza entre los actores de la comunidad escolar, fomentando el diálogo y la promoción de una cultura de trabajo colaborativo tanto entre los profesores como de estos con los estudiantes en pos de la eficacia colectiva y mejora continua.</p> <p>Implementan y monitorean normas y estrategias que aseguran una sana convivencia con un enfoque formativo y participativo, promoviendo la responsabilidad colectiva para el logro de un clima escolar positivo.</p> <p>Generan oportunidades de participación y colaboración de los actores de la comunidad escolar a través de espacios formales, a fin de consolidar el logro de un clima escolar positivo y los objetivos expresados en el PEI.</p> <p>Anticipan conflictos mediando entre los actores, con el fin de lograr soluciones de manera efectiva y oportuna.</p> <p>Desarrollan y mantienen relaciones de comunicación y colaboración permanente con los padres y apoderados del establecimiento, con el objetivo de involucrarlos en los procesos formativos de los estudiantes.</p>
Liderando los procesos de enseñanza y	<p>Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas.</p> <p>Monitorean la implementación integral del currículum y los logros de aprendizaje en todos los ámbitos formativos de los estudiantes para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica.</p>

---

aprendizaje	<p>Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación docente.</p> <p>Identifican las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño</p> <p>Procuran que los docentes no se distraigan de los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando las interrupciones de clases y la sobrecarga de proyectos en el establecimiento.</p> <p>Aseguran la implementación de estrategias para identificar y apoyar tempranamente a los estudiantes que presentan dificultades en los aprendizajes o en los ámbitos conductual, afectivo o social.</p> <p>Identifican y difunden, entre el profesorado y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas y que responden a las necesidades de sus estudiantes.</p>
-------------	--

---

*Nota:* Adaptado de MINEDUC, 2015

### Anexo 3: Centro A

Directivo  
Cobertura

Cantidad de estudiantes:  
Equipo Educativo  
Características

ADifem  
Pre-escolar y enseñanza básica (hasta 8° básico).

300

30 docentes y 10 asistentes de educación

- Salas equipadas con tecnología de punta
- Programa de Integración Escolar
- Talleres extra programáticos de música y deporte.
- Laboratorios móviles de 1° a 4° básico.
- Útiles escolares y libros para todas las asignaturas.
- Transporte gratuito de puerta a puerta para alumnos de pre-kinder a 1° básico.
- Acceso a transporte gratuito de acercamiento
- Jornada Escolar Completa desde pre-kinder a 8° básico.
- Inglés de pre-kinder a 8° básico
- Taller de robótica
- Uniforme gratuito para alumnos con dificultades económicas

#### **Anexo 4: Centro B**

Directivo	Bdifem
Cobertura	Pre-kinder a 8° básico
Cantidad de estudiantes	300
Equipo Educativo	30 docentes y 10 asistentes de la educación
Características	<ul style="list-style-type: none"><li>- Atención de niveles de pre-básica con programa de Fomento Lector, Mundiletras y Corporalidad y Movimiento (CYMA).</li><li>- Atención nivel básico de 1° a 8° básico.</li><li>- Pizarras interactivas y notebooks para docentes y estudiantes.</li><li>- Proyecto de robótica</li><li>- Programa de Integración Escolar para alumnos con necesidades educativas especiales.</li><li>- Laboratorio ENLACES y laboratorio móviles.</li><li>- Biblioteca CRA abierta para la comunidad y aula de recursos.</li><li>- Juegos infantiles para alumnos de pre-básica.</li><li>- Escuela de fútbol.</li><li>- Sala de recursos para talleres alternativos.</li><li>- Comedor con aire acondicionado</li><li>- Multicancha techada y cancha de fútbol.</li></ul>

## Anexo 5: Centro C

Directivo	Cdi
Cobertura	Pre-escolar a enseñanza básica (hasta 8° básico).
Cantidad de estudiantes	800
Equipo Educativo	30 docentes y 10 asistentes de la educación.
Características	<ul style="list-style-type: none"><li>- Excelencia académica.</li><li>- Acceso a clínica dental escolar.</li><li>- Escuela modelo según el Instituto Nacional del Deporte.</li><li>- Mesas tecnológicas para la educación pre-básica.</li><li>- Planes propios en informática e inglés.</li><li>- Actividades extra programáticas: banda de guerra, deporte, danza, centro de recursos educativos y salidas culturales.</li><li>- Educaciónn pre-básica con jornada escolar completa, inglés y juegos interactivos.</li><li>- 2 aulas tecnológicas para computación e inglés.</li><li>- Pizarras interactivas y proyectores en cada sala de clases.</li><li>- Multicancha techada, cancha de pasto sintético y áreas verdes.</li><li>- Amplios espacios adecuados para la recreación de los estudiantes.</li><li>- Desarrollo de habilidades del pensamiento.</li></ul>

## Anexo 6: Centro D

Directivo	Ddi
Cobertura	Enseñanza pre-escolar y enseñanza básica.
Cantidad de estudiantes	1000
Equipo Educativo	30 docentes y 10 asistentes.
Características	Excelencia académica Alimentación y acceso a transporte gratuito de acercamiento. Tecnología en las salas de clases. Programa de Integración Escolar. Programa para hijos de madres trabajadoras (4 a 7). Asistente social, psicóloga y fonoaudióloga. Taller de ciencias para alumnos de pre-kinder y kínder. Refuerzo permanente Escuela con sello social. Plan de formación ciudadana. Beca Centro General de Padres y Apoderados.

## **Anexo 7: Centro E**

Directivo	Edi
Cobertura	De 7° básico a 4° medio
Cantidad de estudiantes	1000
Equipo Educativo	30 docentes y 10 asistentes de la educación
Características	<ul style="list-style-type: none"><li>- Liceo de excelencia efectiva con altos estándares académicos.</li><li>- Enfoque pedagógico orientado al desarrollo de habilidades.</li><li>- Pizarras interactivas digitales en todas las salas de clases.</li><li>- Profesores de excelencia.</li><li>- Salidas pedagógicas.</li><li>- Acceso a transporte gratuito.</li><li>- Talleres artísticos y deportivos.</li></ul>



## Anexo 8: Centro F

Directivo	Fdi
Cobertura	Enseñanza Media Técnico-Profesional: Electricidad, Administración, Contabilidad y Gastronomía.
Cantidad de estudiantes	1100 alumnos.
Equipo Educativo	40 profesores y 10 auxiliares de educación.
Características	<ul style="list-style-type: none"><li>- Altas tasas de inserción laboral.</li><li>- Educación Media Científico Humanista de Adultos.</li><li>- Equipo técnico pedagógico de primer nivel.</li><li>- Salas y talleres equipadas con tecnología de punta.</li><li>- Actividades extraprogramáticas: deportes, artes y folclore.</li><li>- Áreas verdes, cancha de fútbol de pasto sintético y patio techado.</li></ul>

## Anexo 9: Protocolo entrevista individual semiestructurada para directivos



### HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

“Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora escolar”.

Se le invita a participar en un estudio en el que se investigan el liderazgo distribuido y la mejora escolar. Su participación ayudará a los investigadores a comprender las prácticas directivas y la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente. Usted fue seleccionado como posible candidato porque **es directivo de una escuela de la municipalidad de Colina de Chile**. Le rogamos que lea este documento y que haga las preguntas que crea necesarias antes de dar su consentimiento para formar parte del estudio.

La investigación será llevada a cabo por **Marisol Galdames Calderón**, doctoranda del Programa de *Doctorado en Educación y Sociedad* y los profesores Dr. Serafín Antúnez Marcos, catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Barcelona y Dra. Patricia Silva García, profesora de la Universidad de Lleida, ambas instituciones de España.

### OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo es interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar.

### REFERENCIA TÉCNICA

Referencias	Descripción
Técnica de obtención de datos	
Instrumento de obtención de datos	
Informante	
Criterio	
Código de análisis de datos	
Fecha	
Lugar	
Duración	
Contexto	

### PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO

La duración estimada para completar su participación es de 45 minutos. Si está de acuerdo en participar en el estudio, usted realizará la siguiente tarea:

1. Participar en el rapport dividido en dos fases:
  - Primera fase: la entrevistadora se presenta y da a conocer el objetivo de la investigación.
  - Segunda fase: la entrevistadora da lugar a las preguntas de iniciación y empatía, con el fin de establecer una comunicación cómoda y fluida.
2. Responder las preguntas de la pauta de la entrevista grupal semiestructurada (30- 45 minutos).

## Anexo 10: Protocolo entrevista grupal semiestructurada para docentes líderes



### HOJA DE INFORMACIÓN SOBRE EL ESTUDIO

“Prácticas directivas de liderazgo distribuido: creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente para la mejora escolar”.

Se le invita a participar en un estudio en el que se investigan el liderazgo distribuido y la mejora escolar. Su participación ayudará a los investigadores a comprender las prácticas directivas y la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente. Usted fue seleccionado como posible candidato porque **es considerado como docente líder por el directivo de la escuela de la municipalidad de Colina de Chile**. Le rogamos que lea este documento y que haga las preguntas que crea necesarias antes de dar su consentimiento para formar parte del estudio.

La investigación será llevada a cabo por **Marisol Galdames Calderón**, doctoranda del Programa de *Doctorado en Educación y Sociedad* y los profesores Dr. Serafín Antúnez Marcos, catedrático del Departamento de Educación de la Universidad de Barcelona y Dra. Patricia Silva García, profesora de la Universidad de Lleida, ambas instituciones de España.

### OBJETIVO DEL ESTUDIO

El objetivo del estudio es relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.

### REFERENCIA TÉCNICA

Referencias	Descripción
Técnica de obtención de datos	
Instrumento de obtención de datos	
Informante	
Criterio	
Código de análisis de datos	
Fecha	
Lugar	
Duración	
Contexto	

### PROCEDIMIENTOS PARA EL ESTUDIO

La duración estimada para completar su participación es de 45 minutos. Si está de acuerdo en participar en el estudio, usted realizará la siguiente tarea:

1. Participar en el rapport dividido en dos fases:
  - Primera fase: la entrevistadora se presenta y da a conocer el objetivo de la investigación.
  - Segunda fase: la entrevistadora da lugar a las preguntas de iniciación y empatía, con el fin de establecer una comunicación cómoda y fluida.
2. Responder las preguntas de la pauta de la entrevista grupal semiestructurada (30- 45 minutos).

## Anexo 11: Consentimiento informado para directivos y docentes líderes



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

#### RECOGIDA DE INFORMACIÓN

La entrevista semiestructurada durará aproximadamente 30 -45 minutos.

#### TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN

Se hará todo lo posible para mantener la confidencialidad de sus datos personales. Se mantendrá su anonimato en los informes relacionados con las publicaciones que se deriven de este estudio y en las bases de datos en las que se almacenarán las grabaciones y transcripciones de las entrevistas. Únicamente el investigador principal y sus co-investigadores tendrán acceso a sus respuestas por vía electrónica. Los datos del estudio se mantendrán durante 2 años hasta la publicación de los datos.

#### CONFIDENCIALIDAD

Se hará todo lo posible para mantener la confidencialidad de sus datos personales. Se mantendrá su anonimidad en los informes relacionados con las publicaciones que se deriven de este estudio y en las bases de datos en las que se almacenarán sus datos. Únicamente el investigador principal y sus co-investigadores tendrán acceso a sus respuestas electrónicas.

#### CONTACTO

Para preguntas relacionadas con este estudio, escriba a la investigadora Marisol Galdames Calderón ([marisol.galdames@gmail.com](mailto:marisol.galdames@gmail.com)) o envíe un mensaje al (+34) 612283519.

#### NATURALEZA VOLUNTARIA DEL ESTUDIO

La participación en este estudio es voluntaria. Usted puede decidir no tomar parte o abandonarlo en cualquier momento. El hecho de rechazar seguir participando en este estudio no resultara en pena alguna.

Nombre y apellidos:

**Sí, doy mi consentimiento para participar en este estudio.**

Firma

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Día Mes Año

e-mail: \_\_\_\_\_

## **Anexo 12: Pauta de preguntas de entrevista semiestructurada a directivos**

**Objetivo:** Interpretar las prácticas directivas en la creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo docente desde la perspectiva distribuida para la mejora escolar.

### **Identificación de docentes líderes**

1. ¿Cuántos docentes Ud. Considera que ejercen liderazgo en la escuela?
2. ¿Qué elementos considera de los docentes líderes cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad?

### **Creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo**

3. ¿Da oportunidades para que los docentes ejerzan su liderazgo?
4. ¿Qué oportunidades brinda para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo?  
¿qué hace?
5. ¿Proporciona espacio y tiempo para ello?
6. ¿Crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?

### **Desarrollo profesional para el ejercicio de liderazgo docente**

7. ¿Busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma de decisiones en los procesos de mejora escolar?
8. ¿Suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo?
9. Si un docente líder, desde su posición informal de poder, ¿suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional?

## **Relación directivo-docente líder**

10. ¿Cómo valora la relación que mantiene con los docentes líderes?
11. ¿Construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con docentes líderes?
12. ¿Qué acciones concretas utiliza para distribuir el liderazgo?
13. ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados los docentes líderes en su participación?

### **Anexo 13: Pauta de preguntas de entrevista grupal a docentes líderes**

**Objetivo:** Relacionar las percepciones de los docentes líderes con las oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo otorgadas por el directivo.

#### **Identificación de docentes líderes**

1. El directivo lo considera líder dentro de la escuela, ¿Qué elementos creen Uds. considera el directivo cuando decide que se involucren en la toma de decisiones o les da una responsabilidad?

#### **Creación de oportunidades de desarrollo profesional para el ejercicio del liderazgo**

2. ¿El directivo da oportunidades para que los docentes ejerzan su liderazgo?
3. ¿Qué oportunidades brinda el directivo para que los docentes líderes ejerzan su liderazgo? ¿qué hace?
4. ¿El directivo proporciona espacio y tiempo para ello?
5. ¿El directivo crea oportunidades para que los docentes tomen la iniciativa para la mejora de resultados escolares y/o condiciones organizacionales?

#### **Desarrollo profesional para el ejercicio de liderazgo docente**

6. ¿El directivo busca desarrollar las capacidades de los docentes líderes para la toma de decisiones en los procesos de mejora escolar?
7. ¿El directivo suele discutir los problemas de liderazgo escolar y posibles soluciones con los docentes como una forma de desarrollar profesionalmente el potencial de liderazgo?
8. Desde su posición informal de poder, ¿el directivo les suele ofrecer una promoción o un cargo formal como una forma de ascenso profesional?

## **Relación directivo-docente líder**

9. ¿Cómo valoran la relación que mantiene con el directivo?
10. ¿El directivo construye relaciones proactivas basadas en la confianza y colaboración con los docentes líderes?
11. ¿Qué acciones concretas utiliza el directivo para distribuir el liderazgo?
12. Para Uds. Como docentes líderes: ¿Existe un límite claro hasta dónde están autorizados en su participación?



Anexo 14: Algunas imágenes del diario de la investigadora

Figura 28  
Imágenes del diario de la investigadora

26/09/2019. L M H J V S D  
O O O O O O O

Entrevista [redacted]

- opala cambia perspectiva. ¿cómo me puedo hacer responsable si un docente tiene o otra prioridad en un accidente?
- Desde líderes.
- los elijo por su creatividad e iniciativa.
- Hay que que es nueva y tiene bastante confianza por la seriedad, pero empezó a tener confianza y ahora gracias a ella ya se han ganado varios proyectos para el colegio.

---

Entrevista con docentes líderes.

- Pregunta "cómo se hacen con los directivos" tiene a preocuparles, como si hubiera algún tipo de miedo de cómo podría relacionar la dirección en caso que aparezca respuesta por eso se eliminó.
- Hay preguntas que podrían ser buenas pero no se firman. "proporcionan espacio - tiempo"
- El concepto confianza no le mencioné al principio a pesar que la descripción de sus experiencias cuentan con ellas.

Fecha 30/09/2019 L M H J V S D  
O O O O O O O

- Docente de [redacted] tienen más experiencia (Aprox entre 35 y 45 años). Son preocupados en responder.
- [redacted] de 25 y 30 años se sienten libres de responder.

Post entrevista:

- Directora [redacted] dice que no le gusta la resistencia al cambio. Cree que es algo cultural que está "chupeteeo". → explicar.
- Que docentes suelen tener conflictos entre aquellos que son nuevos y antiguos.
- Conflictos vieja y nueva escuela.
- El Empoderamiento limitado se ha presentado en todas las entrevistas.
- Aspecto no considerado y que ha surgido:
  - \* Hay docentes líderes pero que no quieren un ascenso o una promoción. le gusta quedarse como están.
  - \* Directora [redacted] - quizás no tienen que no todas lo desean y debe saber "contener" con aquellas que están "más comprometidos" y menos "comprometidos".

Fecha / / L M H J V  
O O O O O O O

Entrevistas [redacted].

Directora [redacted].

- Me pidió que le describiera el sist. educativo y cómo ella lo podría aplicar en el colegio para marcar la diferencia.
- ¿Qué haría yo si fuera directora?
- le comente la importancia de los tiempos y la distribución. Que los estudiantes tengan acceso a [redacted] o idiomas diferentes, arte, música, deportes. Monitores.

(X)

Conversación con [redacted]

- [redacted] Me da [redacted] en [redacted]
- Apreciación [redacted]

## Anexo 15: Codificación y categorización de los datos de la investigación

Tabla 29

*Codificación y categorización de los datos de la investigación*

Unidades de significado	Temas	Códigos	Categorías	Metacategorías
Docente, profesor, profesora, líder	Identificación de Docentes Líderes	IDL	Rol Docente Líder	Gestión del establecimiento escolar
Rol, función docente, perfil	Perfil docente	PRFDL		
Proactividad, motivación, responsabilidad, iniciativa, creatividad, liderazgo (como aspecto personal), buena persona.	Características de un docente líder	CARDL		
Toma, decisiones	Toma de decisiones	TODC		
Espacio, sitio, lugar, establecimiento, instancia	Aspectos situacionales	ASP	Condiciones Organizacionales	
Horas, carga horaria, tiempo, extensión horaria				
Gestión, tareas, encargo, actividades	Gestión educativa	GES		
Recursos, humanos, financieros, económicos	Recursos	REC		
Contexto, escuela, organización, organizacional	Organización	ORG		
Autonomía, libertad	Autonomía	AUT		
Promoción, participación, Orientación	Participación	PART		
Proposición, propuestas, proponer	Propuesta	PRO	Creando Oportunidades	
Generar, generación	Generar	GEN		
Oportunidad, oportunidades,	Oportunidad	OPR		
Posibilidad	Posibilidad	POS		
Mejoramiento, mejora	Mejora	MEJ	Mejora Escolar	
Cambios, innovación, transformación	Innovación	INN		
Rendimiento académico	Rendimiento académico	RAC		
Meta educativa, fin, beneficio a estudiantes	Meta	MET		
Plan de mejoramiento escolar	Plan de mejoramiento escolar	PME		
Autoridad, jefe, jefa	Perfil directivo	PRDI	Rol Directivo	Desarrollo de las capacidades profesionales de docentes líderes
Cargo formal, formalidad	Cargo formal	CRF		
Coordinación, administración, servicios	Dirección escolar	DIR		
Reconocimiento, acompañamiento, apoyados, apoyar, respaldamos	Apoyo directivo	APO	Apoyo Directivo	
Formación, capacitación, cursos, perfeccionamiento, especialización	Formación	FRM	Desarrollo Profesional Docente	
Aprendizaje,	Aprendizaje	APR		
Profesional, profesión	Profesional	PROF		
Capacidades	Capacidades	CAP		

Proyecto institucional educativo	Proyecto Educativo	PEI		
Ascenso, promoción, Potencialidades, potencialmente, potenciando	Promoción Potencial	PROM POT	Promoción Docente	Liderazgo
Influencia, ejercicio, liderazgo	Liderazgo	LID		
Asumir, asuma, asumen responsabilidad	Asume responsabilidades	ASUM		
Disposición personal docente	Disposición	DISP		
Interacción, intercambio	Interacción	INT	Relación DI-DL	
Relación con los demás	Relación con los demás	REL		Gestión directiva de la convivencia y la participación de los docentes líderes
Vínculos	Vínculos	VIN		
Gestión personas	Gestión de personas	GSPER		
Relaciones de confianza	Relaciones de confianza	RCON	Clima de confianza	
Clima, ambiente	Clima	CLI		
Confianza	Confianza	CON		
Convivencia escolar	Convivencia	CONV		
Trabajo	Trabajo	TRA	Trabajo Colaborativo	
Colaboración, colaborativo	Colaboración	COL		
Articulación, cooperación	Articulación	ART		
Red, escolar,	Redes internas	RED		
Delegar	Delegar	DEL	Distribución de Liderazgo	
Distribuir	Distribuir	DIST		
Empoderamiento, empoderar	Empoderamiento	EMPO		
Equipo docente	Equipo docente	EQUI		
Límites,	Límites	LIM	Límites del Liderazgo Docente	
Supervisión, monitoreo	Supervisión directiva	SUP		
Conducto regular, protocolo, normativa, reglamento escolar	Normativa	NORM		
Disposición personal docente	Disposición	DISPO*		
Meta escolar	Meta	MET*		
Relación con otros	Relación con los demás	REL*		