

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO QUE UN DIRECTOR NOVEL DEBE PROMOVER PARA
DESARROLLAR UNA CULTURA DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO

POR: CECILIA VERÓNICA FANTA FREDES

Proyecto de Grado presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de Magíster en Dirección y Gestión Escolar

PROFESOR GUÍA:

Sr. Nicolás Osvaldo Acuña Nett

Agosto 2024

SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

Índice

| | |
|--|-----------|
| I. RESUMEN | 3 |
| II. ANTECEDENTES DEL CONTEXTO | 4 |
| III. PROBLEMA IDENTIFICADO | 9 |
| IV. DESCRIPCIÓN DEL PLAN DE INNOVACIÓN Y MEJORA | 14 |
| V. METODOLOGÍA PARA LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 21 |
| VI. DESCRIPCIÓN DE LOS HALLAZGOS EN LA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA | 24 |
| VII. MAPA CONCEPTUAL ESQUEMÁTICO | 30 |
| VIII. CONCLUSIÓN | 31 |
| IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 36 |
| X. ANEXOS | 41 |

I. Resumen

La presente investigación tiene como objetivo identificar prácticas que directores noveles, de un año o menos en el rol, deben considerar para iniciar la implementación de una cultura de liderazgo distribuido. Las investigaciones de las últimas décadas evidencian que la institución educativa, al menos en el mundo occidental, ha explorado nuevas concepciones de liderazgo escolar que favorecen diversos espacios de colaboración profesional (CPEIP, 2015) y este escenario participativo debe ser considerado por todos los directivos, especialmente por aquellos profesionales que, por primera vez, se enfrentan al desafío de dirigir un establecimiento educacional.

A partir de lo anterior, se realiza un análisis cualitativo de la situación de una escuela subvencionada de la Región Metropolitana de Santiago, que ha iniciado la transición desde un liderazgo vertical hacia un liderazgo distribuido (Hopkins, 2011) con foco en la mejora escolar. Este punto de partida abre la pregunta sobre cuáles son las prácticas de liderazgo que un director novel debe promover para desarrollar una cultura de liderazgo distribuido que mejore resultados de aprendizaje de la escuela que dirige.

Con este fin, la revisión bibliográfica se sustenta en una definición de liderazgo pedagógico que se abre a la influencia del colectivo, y levanta hallazgos que permiten a un director novel tomar decisiones en el ámbito de la gestión escolar contemplando el primer año en el nuevo cargo. La bibliografía seleccionada permite identificar cuatro ámbitos a tener en cuenta: 1) la práctica del liderazgo desde roles informales; 2) el desafío de instalación en el nuevo rol; 3) la motivación intrínseca como movilizadora de cambios; y 4) el aprendizaje de los estudiantes como centro de la gestión escolar. Articular estos cuatro movilizadores será crucial para que el nuevo director avance en el plan estratégico de la institución educativa que dirige, de manera que el núcleo pedagógico –la interacción basal de todo proceso educativo– sea reflejo de esa distribución de liderazgo.

A partir de lo anterior, se determina que el foco del liderazgo distribuido, en el ámbito escolar, es la mejora escolar continua. En este marco, el liderazgo distribuido puede encontrar una coyuntura favorable en contexto de transición de roles directivos; se abre a tener un carácter de hibridez; se debe alinear a la visión y los valores institucionales para lograr un impacto en las estrategias y en las prácticas de la organización; y fortalece el trabajo en redes internas y externas, lo que nutre la motivación intrínseca de los líderes.

Palabras clave: liderazgo escolar, liderazgo distribuido, liderazgo efectivo, mejora escolar, gestión escolar.

II. Antecedentes del contexto

La problematización de este estudio se inicia con el levantamiento de información que se realizó durante el 2023 en un colegio particular subvencionado, cuya entidad sostenedora es una corporación cristiana. El establecimiento abrió sus puertas en 1987 en la comuna de Santiago Centro, abarcando niveles de kínder a 8° básico. En 1993, con el fin de contar con una mejor infraestructura, el colegio se trasladó a las actuales dependencias, en la comuna de La Florida, cuya construcción se financió gracias a aportes voluntarios de las familias. Esto permitió que la oferta educativa pudiera crecer, por lo que hoy tiene matrícula de 480 estudiantes, distribuidos entre kínder y 4° medio (un curso por nivel, con 38 estudiantes por curso, en promedio). Según el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), la mayoría de los alumnos se ubica en el nivel socioeconómico medio bajo.

Tabla 1: Distribución de estudiantes según IVE

| | Básica | Media | Párvulos | Comunal |
|----------------|--------|-------|----------|---------|
| Matrícula 2022 | 314 | 119 | 37 | - |
| IVE 2023 | 75% | 71% | 48% | 68% |

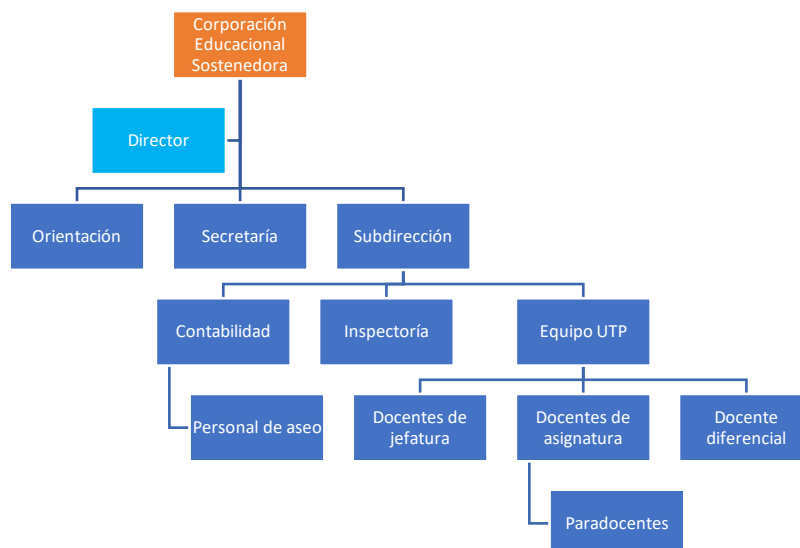
El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se sustenta en la figura de Cristo y promueve una comunidad educativa comprometida en la formación integral. En coherencia con lo anterior, declara los siguientes sellos institucionales, que surgen con la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa: calidad de enseñanza, valores cristianos, ambiente escolar favorable y seguridad.

En el colegio trabajan 1 director, 2 inspectores, 1 encargado de Orientación (psicólogo que, a su vez, es el representante legal de la institución), 3 psicólogas, 1 secretaria, 2 encargados de UTP –

ambos con estudios de magíster y postgrados—, 6 encargados de aseo y 1 mantenedor general. A este equipo se suman 31 profesores (de los cuales 13 son profesores jefe y 18 son profesores de asignatura), 1 educadora diferencial y 3 paradocentes que colaboran con el trabajo en aula de los profesores de asignatura. Del total de profesores, el 23% de ellos tiene más de 20 años de antigüedad; el 23% tiene alrededor de 10 años en el colegio; y un 35% lleva entre 7 y 4 años en la institución.

Desde 1992, este equipo fue liderado por su director, profesor de Física y Matemáticas con dos magíster, que trabajó de manera coordinada con el representante legal. El organigrama declarado en su sitio web plantea la jerarquía que se observa en la Figura 1.

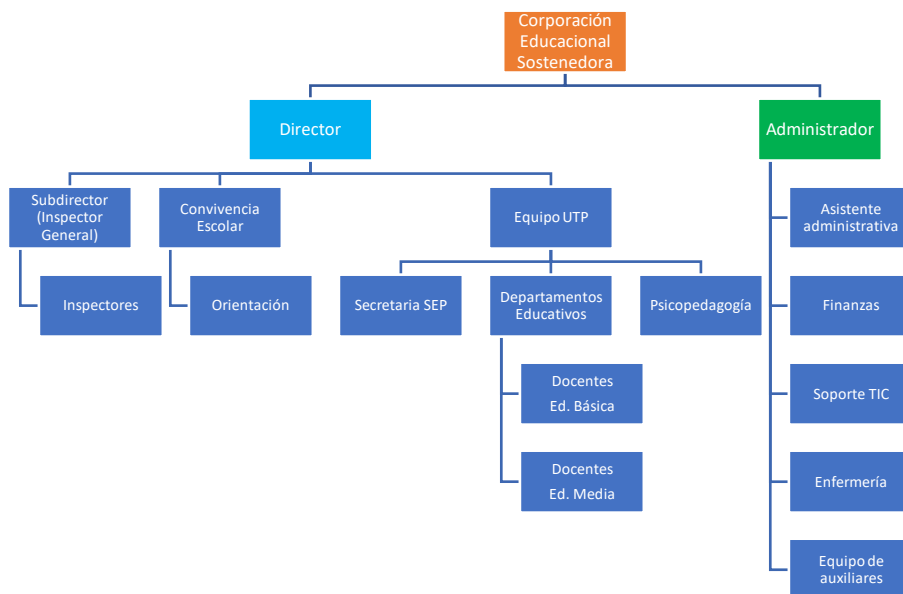
Figura 1: Organigrama oficial de la institución educativa en estudio



Como se observa en la Figura 1, en el organigrama oficial el subdirector está a cargo de los equipos de Contabilidad, Inspectoría y Equipo UTP. Sin embargo, en la práctica, es el director quien concentra la coordinación del Equipo UTP, Inspectoría (el subdirector es el inspector general) y Convivencia Escolar. Por lo tanto, a este organigrama declarado se superpone uno operativo,

como se presenta en la Figura 2, que incluye el rol de Administrador, que concentra labores de gestión de recursos económicos y supervisión de equipos paradocentes, lo que permite al Director mantener el foco en el quehacer educativo.

Figura 2: Organigrama operativo de la institución educativa en estudio



Después de 31 años en el cargo, en 2023 el director decidió dejar este rol para continuar su acompañamiento desde el equipo sostenedor. En su reemplazo, se determinó que la encargada de Convivencia Escolar fuera la nueva directora, quien asumió en marzo de 2024.

Este ajuste en la conducción del colegio se realizó en un contexto en el que los datos de la Agencia de Calidad de la Educación (Anexo 1) plantean una tendencia al estancamiento, con variaciones significativas específicamente en 2° medio en el área de Matemática (-37 puntos) en la medición 2022. Aparte de este dato, los resultados SIMCE presentan resultados similares a través de los años. Esto pudiera considerarse un logro ante el hecho de haber pasado un periodo de convulsión

social (2019) y la pandemia de COVID-19 (2020-2021), sin embargo, es un aspecto que requiere atención en el cambio de liderazgo.

En esta línea, se observa una variación importante en los resultados Simce en Lenguaje 4° básico (Anexo 2), donde el porcentaje de alumnos en el nivel Insuficiente se duplicó respecto del año anterior y el nivel Adecuado disminuyó casi en 21 puntos porcentuales, es decir la brecha en los aprendizajes aumentó notoriamente. En el caso de la prueba de Matemática, el resultado más significativo es la disminución en 14 puntos porcentuales; los otros dos estándares de aprendizaje tuvieron variación entre 6 y 8 puntos negativos, por lo que la nomenclatura tuvo una tendencia a la baja, incluso cuando el resultado general se mantuvo similar al año anterior.

En las mismas mediciones, se destacan los resultados en Matemática de 2° medio, lo que podría evidenciar una tendencia hacia la consolidación de prácticas de enseñanza pertinentes y consistentes, probablemente asociada a decisiones de un grupo reducido de docentes (Anexo 3). De hecho, entre el 2017 y el 2018 ninguno de los estudiantes de este nivel quedó en el nivel Insuficiente. En cambio, en Lenguaje más bien se advierte un estancamiento y un mayor número de estudiantes en la categoría Insuficiente, de manera transversal. Lo anterior proporciona un dato relevante: la movilización de los aprendizajes es posible, pero se percibe como un esfuerzo aislado que no logra permear las prácticas institucionales.

Durante este proceso de transición en la conducción del establecimiento, en 2023 un equipo externo aplicó una encuesta al equipo docente para levantar antecedentes sobre el liderazgo existente en el colegio (Anexo 4). Este instrumento plantea que más de un tercio de los profesores encuestados declara que no hay reconocimiento de su labor (32%) y que no percibe que sea fomentado o alentado en su desarrollo docente con una supervisión de su trabajo (36%). Esto les genera un alto nivel de estrés a los profesores, por no tener claridad de sus funciones y tareas, ya que dependen del director y de sus instrucciones para realizar sus labores. En esta línea, también se advierte la inexistencia de un plan de acompañamiento docente que permita al equipo

pedagógico reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas mediante una retroalimentación constante y con una mirada estratégica. Esta ausencia de trabajo colaborativo con foco en la mejora no solo tiene un impacto en la labor de cada docente, sino que en la eficacia colectiva que es relevante a la hora de definir e implementar el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento.

III. Problema identificado

El diagnóstico permitió identificar que el director hasta 2023 concentraba gran parte de la toma de decisiones del establecimiento. Las resoluciones relevantes (como realizar un análisis de resultados SIMCE o definir si se aplica la prueba DIA en el colegio, por ejemplo) dependían estrictamente de él, lo que dificulta que los demás actores, ya sea el equipo de gestión o el equipo de docentes, se involucren en instancias de reflexión y deliberación que favorezcan la mejora continua. Esta situación se grafica en el comentario del director, al explicar por qué el establecimiento no cuenta con evaluaciones externas aparte de la prueba SIMCE: “[A los profesores] No les aporta más información de la que ellos ya conocen”. En esta línea, incluso los resultados de la Agencia de Calidad de la Educación no son abordados en jornadas de análisis exhaustivo que, en la práctica, promuevan la evaluación y el ajuste de las prácticas pedagógicas. Sobre este punto, Hattie y Timperley (2007) plantean que "la retroalimentación es más efectiva cuando hay un nivel de reflexión por parte del receptor sobre lo que se ha hecho, por qué se ha hecho y qué se debe hacer en el futuro", perspectiva panorámica que requiere de un directivo (y un equipo directivo y pedagógico) consciente de que el quehacer escolar se sustenta en el cierre de las brechas detectadas.

Es así que el tipo de liderazgo que se identifica en el establecimiento puso todo el peso en la figura del director. El problema es que toda la organización, a lo largo de los últimos 20 años, ha crecido y madurado siguiendo esta forma de trabajo, lo que ha impedido que surjan diversos liderazgos que allanen el recambio que se implementó. En definitiva, en esta escuela no se ha llegado a transferir poder e influencia que favorezcan un propósito compartido, sustentado en la acción conjunta que moviliza hacia la mejora, que es lo que sí promueve un liderazgo distribuido (Maureira et al, 2015).

La pregunta que surge, entonces, es cómo y bajo qué condiciones un líder escolar novel puede implementar el liderazgo distribuido en una escuela que tiene una trayectoria de liderazgo

vertical. Cabe precisar que para este proyecto el término “novel” se asociará a aquel director de escuela que tiene un año o menos en el rol, en línea con la investigación de Galdames et al. (2018).

Específicamente en el caso desde el que se levanta la problemática, el anhelo de la futura directora es que en la nueva etapa del colegio, las decisiones se proyecten sobre un propósito compartido que impulse una nueva práctica de liderazgo. En este caso particular, el desafío es aún mayor, ya que la directora que ha sido nombrada es hermana del director saliente, antecedente que puede generar expectativas y prejuicios en la comunidad escolar, que deben ser considerados a la hora de dar pasos diferenciadores en torno al nuevo estilo de liderazgo que la institución adoptará.

En este marco, al no existir una distribución del liderazgo —ni una ruta explícita en esa línea— que promueva acciones de mejora que se perciban como un esfuerzo colectivo y sostenido en el tiempo, se evidencian las siguientes consecuencias:

1. Dependencia de decisiones que emanan del director, lo que fomenta una cultura de desresponsabilización.
2. Roles con funciones y responsabilidades difusas, que dificultan al equipo comprender el organigrama, reconocer grados de influencia en la toma de decisiones y percibirse como líderes educativos.
3. Debilidad del equipo de UTP para organizar y priorizar sus acciones, lo que impide a ambos coordinadores académicos monitorear sistemáticamente los procesos pedagógicos y potenciar el desarrollo profesional docente.
4. Estrés laboral (que se identifica en encuesta aplicada durante la fase de diagnóstico), producto del escaso empoderamiento que experimentan los docentes como líderes efectivos.

Considerando esta coyuntura que implica el cambio de conducción, es importante relevar el papel crítico que tiene el directivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, la literatura

indica que, después de la enseñanza en el aula, el liderazgo es el factor que más impacto tiene en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood et al., 2008). A partir de esta premisa, la revisión de los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014) llevan a mirar la subdimensión del liderazgo del director, que “describe las tareas que lleva a cabo el director como responsable de los resultados formativos y académicos del establecimiento”.

Tabla 2: Liderazgo del director

| Dimensiones | |
|---|--|
| Liderazgo | Gestión Pedagógica Formación y Convivencia Gestión de Recursos |
| Subdimensión de Liderazgo: Liderazgo del director | |
| ESTÁNDAR 2.1 | El director asume como su principal responsabilidad el logro de los objetivos formativos y académicos del establecimiento. |
| ESTÁNDAR 2.2 | El director logra que la comunidad educativa comparta la orientación, las prioridades y las metas educativas del establecimiento |
| ESTÁNDAR 2.3 | El director instaura una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa. |
| ESTÁNDAR 2.4 | El director conduce de manera efectiva el funcionamiento general del establecimiento. |
| ESTÁNDAR 2.5 | El director es proactivo y moviliza al establecimiento hacia la mejora continua. |
| ESTÁNDAR 2.6 | El director instaura un ambiente laboral colaborativo y comprometido con la tarea educativa. |
| ESTÁNDAR 2.7 | El director instaura un ambiente cultural y académicamente estimulante. |

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014).

De acuerdo con la descripción de cada estándar, para efectos de esta investigación se tomó en cuenta el diagnóstico levantado en el establecimiento educacional en estudio, de manera de

identificar el nivel de desarrollo de cada uno de los estándares según la escala que ofrece el documento ministerial, como se observa en el siguiente cuadro:

| Análisis del liderazgo del director en la escuela en estudio | |
|--|--|
| ESTÁNDAR 2.1 | Desarrollo incipiente: Participa en procesos formativos de estudiantes, pero no destina parte sustancial de su tiempo a supervisar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. |
| ESTÁNDAR 2.2 | Desarrollo incipiente: Orienta el quehacer escolar, pero existe oportunidad de mejora en torno a la mirada compartida por miembros de comunidad educativa. |
| ESTÁNDAR 2.3 | Desarrollo incipiente: Promueve altas expectativas, sin embargo no hay metas ambiciosas compartidas por los docentes ni está instalado un reconocimiento de logros y avances. |
| ESTÁNDAR 2.4 | Desarrollo incipiente: Toma decisiones y conduce de manera efectiva el establecimiento, no obstante se identifica brecha de mejora en la delegación de responsabilidades y establecimiento de acuerdos que consideren a los demás miembros de la comunidad, más allá del equipo de gestión próximo. |
| ESTÁNDAR 2.5 | Desarrollo incipiente: Mantiene una actitud proactiva y atenta para abordar ámbitos de mejora, pero no involucra al equipo docente para que este identifique aspectos que deben mejorarse, así como oportunidades de mejora. |
| ESTÁNDAR 2.6 | Desarrollo incipiente: Propicia una ética de trabajo alta, centrada en los valores del PEI, no obstante no predomina un ambiente colaborativo, que se caracterice por apoyo mutuo, confianza y relaciones de ayuda para alcanzar los objetivos. |
| ESTÁNDAR 2.7 | Desarrollo incipiente: Promueve parcialmente el amor por el conocimiento, pues las acciones apuntan más bien a los estudiantes, sin intencionar intercambios cotidianos y actividades de actualización profesional que generen instancias de reflexión compartida. |

Este análisis propone ámbitos de mejora para la nueva líder del colegio. Al respecto, será interesante incorporar el factor de “novato”, que Spillane (2014) asocia a un “choque de

realidad”, que plantea un escenario altamente desafiante, considerando el volumen de las tareas, la diversidad de focos y la imprevisibilidad. Por lo tanto, el nudo crítico detectado —la falta de liderazgo distribuido que permita transitar desde una conducción personalista hacia la eficacia colectiva— no solo se aborda desde acciones propias del directivo, según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), sino también desde el desarrollo de competencias profesionales en quien aún no ha ejercido este rol y en su equipo de colaboradores. De no existir una aproximación que tenga esta triple perspectiva, se corre el riesgo de no implementar una cultura escolar eficaz.

A partir de lo anterior, la presente revisión bibliográfica busca integrar los conceptos de mejora escolar y liderazgo distribuido con una variable que apunta a la instalación de directivos noveles, cuyo reciente ejercicio del nuevo rol puede facilitar o tensionar las dimensiones de liderazgo mencionadas. En consecuencia, se establece la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuáles son las prácticas de liderazgo que un director novel debe promover para desarrollar una cultura de liderazgo distribuido que mejore resultados de aprendizaje de la escuela que dirige?**

Por lo tanto, la revisión de la literatura se centra en el liderazgo para la mejora escolar, el concepto de liderazgo distribuido y la vinculación entre liderazgo distribuido y nuevos directores.

IV. Descripción del plan de innovación y mejora

El objetivo del plan es instalar una práctica de liderazgo distribuido en la gestión del establecimiento, teniendo como marco el núcleo pedagógico como espacio de transformación para el aprendizaje profundo de todos los estudiantes y considerando la subdimensión Liderazgo del Director, de los Estándares Indicativos de Desempeño ya mencionados (Mineduc, 2014). Si bien esta propuesta surge desde el levantamiento de información de la escuela en estudio, establece lineamientos que pueden ser transferidos a otros contextos educativos en que se busca propiciar un liderazgo distribuido de acuerdo con la definición de Gronn (2002): “la influencia estructuradora demostrada o presunta atribuible a los miembros de la organización que actúan de forma concertada”.

Lo anterior supone tres implicancias prácticas en el ejercicio del liderazgo (Gronn, 2002):

- a. Distribución de las decisiones
- b. Responsabilidad colectiva
- c. Confianza en los diversos miembros de la institución educativa

Para movilizar a la comunidad hacia este tipo de liderazgo, para el primer año de implementación, el foco está puesto en el trabajo del equipo directivo y los liderazgos intermedios (jefes de área, coordinadores académicos, equipo PIE y de Convivencia Escolar), debido a que “los líderes exitosos desarrollan una visión para sus escuelas, basada en sus valores personales y profesionales. Articulan esta visión en cada oportunidad e influyen sobre su equipo y otras personas involucradas para compartir esta visión. La filosofía, las estructuras y las actividades de la escuela están orientadas a la realización de esta visión compartida” (Bush y Glover, 2003).

De esta manera se sentarán las bases y condiciones que permitan, en el mediano y largo plazo, dar soporte apropiado y renovado al trabajo en el aula de docentes y estudiantes. Con este fin, se contempla la propuesta de Teoría de Cambio de Rogers (2014), que define 4 fases:

Figura 3: Teoría de Cambio (Rogers, 2014)



Fuente: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Supplementary Programme Note on the Theory of Change, sesión del Grupo de Examen entre Pares, 2014.

1. Estrategia de ejecución

La metodología de Teoría de Cambio de Rogers (2014) da soporte tanto a la observación de las prácticas de liderazgo actuales y su funcionamiento al interior de la escuela, como para el diseño de los cambios que dichas prácticas experimentarán.

Esta Teoría de Cambio permite una mirada al núcleo pedagógico bajo el supuesto de que el papel del líder escolar es influir de manera indirecta pero intencional la experiencia de aprendizaje de los estudiantes (Elmore, 2010). Parte de una hipótesis que permite vincular las acciones que se observan o se planea llevar a cabo con los resultados que se espera producir. Por lo mismo, como herramienta expone relaciones de causa y efecto entre el conjunto de acciones y sus resultados de tipo condicional: si desarrollamos esta estrategia obtendremos este resultado, bajo los siguientes supuestos. Para que esto sea posible, la Teoría de Acción establece indicadores para

sus resultados e impacto, de manera de identificar si los resultados esperados se alcanzan, y de no ser así, verificar tanto los supuestos como las acciones para ajustarlas a los hallazgos. En este sentido, “la rendición de cuenta interna debe entenderse como responsabilidad individual y colectiva en la que el grupo rinde cuentas por su desempeño en forma transparente e interactúa con el sistema de rendición de cuentas externo” (Fullan, 2019).

De esta manera, la Teoría de Acción opera como una metodología ágil, ya que propone actuar en el corto plazo, pero con la mirada puesta en los objetivos de largo plazo, y corregir en el camino la hipótesis o las acciones, si la evidencia muestra que es necesario. Desde esta perspectiva es una herramienta que permite la influencia intencional en el núcleo pedagógico (Robinson, 2018) porque fortalece el enfoque de los esfuerzos, genera acciones estratégicas alineadas con el propósito y potencia el aprendizaje continuo de los actores participantes.

En este sentido, propone un diagnóstico del estado actual del problema que se quiere trabajar (descrito en la sección previa de este documento), la definición explícita de los resultados que se quieren alcanzar (incluyendo indicadores específicos), un conjunto de acciones y la declaración de los supuestos sobre los que descansa el vínculo entre los problemas declarados y las acciones previstas.

Metodológicamente, la Teoría de Cambio puede ser trabajada tanto por la nueva directora, su equipo directivo y líderes intermedios, como por otros equipos directivos que busquen instalar una cultura de liderazgo distribuido, por cuanto en su desarrollo se busca considerar tres dimensiones clave:

- a) Propósito compartido: La Teoría de Acción se construye a partir de la definición de los propósitos personales y la articulación de estos en un propósito compartido que conecte las voluntades del director, los liderazgos intermedios y el equipo docente, haciendo posible el liderazgo distribuido.

b) Aprendizaje: La Teoría de Acción explicita cuáles son las competencias clave necesarias para alcanzar el propósito y evalúa su presencia, o no, en el equipo, de manera de fortalecer aquellas competencias que aparezcan descendidas o ausentes.

c) Colaboración: Las acciones previstas son asignadas responsablemente a los diversos miembros del equipo, según su función y fortalezas, lo que significa que existen también procesos y momentos de *accountability* para verificar progresos o dificultades y actuar oportunamente en su solución.

2. Productos

Los productos específicos de las acciones serán determinados en el proceso de implementación de la Teoría de Acción que el equipo desarrollará. Como el problema que se busca abordar en primer término es la inexistencia de una cultura de liderazgo compartido, sería contradictorio imponer desde la dirección todos y cada uno de los productos y acciones a desarrollar. No obstante, el proceso mismo de construcción del liderazgo distribuido considera el desarrollo de los siguientes procedimientos:

a) Encuesta a docentes y directivos respecto de propósitos personales, barreras y palancas que los facilitan o entorpecen, valores y compromisos en torno al núcleo pedagógico (marzo).

b) Encuesta a estudiantes respecto a su experiencia de aprendizaje y las condiciones en que ocurre y esperarían que ocurriera (marzo).

c) Taller de revisión de resultados de los dos instrumentos anteriores con docentes, de manera de recoger aspectos cualitativos y reacciones (abril).

d) Taller de trabajo del equipo de liderazgo de la escuela para analizar el trabajo previo, y desarrollar una primera versión de la Teoría de Acción (abril).

e) Implementación de las primeras acciones acordadas. En este paso, se privilegiará aquellas acciones que permitan tener resultados positivos y visibles en corto plazo, de manera que estos triunfos tempranos den legitimidad al esfuerzo ante la comunidad (mayo a noviembre).

f) Reunión quincenal de seguimiento y retroalimentación: para revisar indicadores y hacer ajustes, si fuera necesario, a la Teoría de Acción (mayo a noviembre).

Los indicadores de productos corresponden a la verificación de que cada una de estas actividades se ha desarrollado de manera oportuna y se ha focalizado el trabajo en sus respectivos objetivos. Según las características de la escuela, estas acciones son de responsabilidad del sostenedor y el equipo directivo, en conjunto con aquellos liderazgos intermedios que se identifiquen.

3. Resultados

Si bien los resultados específicos se definen con el equipo de liderazgo, es posible adelantar algunos resultados que se espera alcanzar a partir del objetivo propuesto para esta intervención.

a) Participación: el 100% del equipo de liderazgo de la escuela participa activamente en el proceso de definición y seguimiento de la Teoría de Acción.

b) Responsabilización: Todas las tareas y acciones acordadas como parte de la Teoría de Acción se encuentran asignadas y son reportadas por sus responsables.

c) Distribución de tareas: Menos de 20% de las acciones definidas en plan de acción son de responsabilidad de la directora (o director, en otros contextos).

d) Apropiación: El 100% de los directivos y líderes intermedios se consideran parte del equipo y declaran estar comprometidos con sus resultados.

e) Tiempo: Todos los directivos y líderes intermedios dedicaron al menos el 10% de su tiempo promedio semanal a tareas asociadas al plan de implementación acordado.

4. Impacto

El impacto final que se espera generar debe producirse en el núcleo pedagógico. Para el primer año, se espera que ese impacto sea indirecto, pero intencional, y que se vea reflejado en experiencias de aprendizaje significativamente diferentes de los estudiantes y sus docentes.

Este impacto se medirá aplicando la misma encuesta inicial a estudiantes sobre su experiencia de aprendizaje y las condiciones en que ocurre y esperarían que ocurriera, que se aplicará en marzo, para informar la Teoría de Acción, y en diciembre del año de implementación. No se espera que de esta primera aplicación se desprendan cambios sustanciales respecto de la primera aplicación, pero que sí aparezcan indicios de mejora en aspectos clave de la experiencia de aprendizaje: clima de trabajo en el aula, respeto de la diversidad, calidad de la enseñanza, vínculos docente-estudiante y comprensión del proyecto educativo, por ejemplo.

Al final del primer año se espera haber completado el ciclo de Teoría del Cambio descrito previamente de manera íntegra, de manera de poder comenzar una segunda experiencia de aplicación de la Teoría de Acción para el año siguiente, que se focalice de manera directa en el cambio de la experiencia de aprendizaje en el núcleo pedagógico (Rincón-Gallardo, 2019).

En esta segunda iteración, el equipo de líderes de la escuela incorporará al proceso de definición de la Teoría de Acción y su seguimiento a los propios docentes, de manera de fortalecer la apropiación y responsabilización del cuerpo docente respecto de las acciones acordadas, los supuestos y riesgos asociados, y los indicadores de progreso. Por lo tanto, el problema a resolver en la Teoría de Acción deberá describir desafíos asociados al funcionamiento exitoso de dichas experiencias, es decir, a los resultados de aprendizaje que el equipo decida priorizar y focalizar en sus acciones.

V. Metodología para la revisión bibliográfica

La principal pregunta de este proyecto de investigación es cuáles son los mecanismos que, desde la evidencia, respaldan el trabajo de un director para crear una cultura de liderazgo distribuido, que desde la colaboración de directivos y docentes, ponga su foco en el núcleo pedagógico para mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes. En este contexto, interesa evidenciar si la literatura da cuenta de hallazgos que se centren en el rol de directivos noveles y el liderazgo distribuido, dado que el establecimiento inicial en estudio tenía esta variable incorporada.

Como primera referencia se identifican dos documentos del Ministerio de Educación, que son fundamentales para comprender y evaluar el alcance del rol directivo:

- Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014)
- Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (Mineduc, 2015)

Para la búsqueda de la bibliografía se estableció el campo de investigación y los conceptos clave del campo. La evidencia y fuentes deben proveer insumos que faciliten tanto la definición de las metas e indicadores clave, como los instrumentos y mecanismos que mejor se ajusten a ellos. Para ello, se comenzó con la estrategia de *pearl growing* a partir la bibliografía del curso “Proyecto de innovación I”, y luego se han incorporado textos de expertos en procesos de liderazgo, particularmente autores especializados en liderazgo para el cambio: Michael Fullan (2019), Richard Elmore (2010), Santiago Rincón-Gallardo (2019, 2021) y en liderazgo distribuido: James Spillane (2008), Óscar Maureira (2015), Kenneth Leithwood (2003, 2008, 2019). En relación a indicadores clave, se recurrirá al trabajo de John Hattie (2007).

En la búsqueda de evidencia producida por la investigación, se desarrollan búsquedas en ResearchGate, Redalyc y Google Scholar bajo las siguientes palabras clave (en inglés y español), destacando entre paréntesis la cantidad de textos seleccionados en una primera etapa: teoría de

cambio (7), teoría de acción (4), liderazgo distribuido (9), liderazgo para el cambio (6) y liderazgo escolar (5), mejora escolar (4) y gestión escolar (5).

Para esa selección inicial de los textos se consideró tanto la actualidad (priorizando bibliografía e investigación producida en los últimos 20 años) como la relevancia, medida en el ranking de citas que cada uno de los trabajos tenía, favoreciendo el rescate de textos ampliamente seleccionados por otros investigadores.

La estrategia de trabajo en torno a la bibliografía seleccionada incluye una lectura crítica de cada una de las fuentes, rescatando los elementos que informen de mejor manera el plan de implementación y hallazgos, manteniendo el foco de atención en los aspectos relevantes del proyecto. Particularmente, de la literatura se obtendrá un marco conceptual que dé sustento teórico al plan de implementación desde el liderazgo distribuido.

A continuación, se elaborará en Excel una tabla de priorización de los textos pertinentes que pasan a la siguiente fase de revisión analítica, que consolide información relevante de la literatura especializada, de manera de cuidar su alineamiento respecto de la intervención propuesta, su coherencia y su utilidad como insumo para el estudio. Aquellos textos que permitan la identificación de hallazgos será incorporados en una matriz bibliográfica (Anexo 5).

El mismo marco conceptual elaborado, a partir del análisis de la bibliografía, se utilizará para juzgar los resultados y el impacto de las acciones del plan, al final del proyecto, de manera de verificar que los supuestos y componentes se han comportado de la manera prevista en la literatura.

Se plantea abordar el liderazgo distribuido, considerando el estudio de Maureira et al. (2015), que investigó este tema en escuelas chilenas, tras lo cual identificó seis patrones asociados a este tipo de liderazgo:

1. Distribución formal: Analiza cómo se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.
2. Distribución pragmática: Reconoce la asignación de tareas puntuales a ciertos miembros de la escuela para descomprimir o disminuir el volumen de tareas que concentran la dirección.
3. Distribución estratégica: Con mirada de largo plazo, se centran en el cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la escuela, en coherencia con la visión y la misión institucionales.
4. Distribución incremental: Se centra en la ampliación del potencial de liderazgo a otros miembros de la escuela.
5. Distribución oportuna: Considera liderazgos que surgen desde una oportunidad emergente más que desde una planificación.
6. Distribución cultural: Contempla las prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los miembros de la comunidad, a partir de un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo compartido.

VI. Descripción de los hallazgos en la revisión bibliográfica

La revisión bibliográfica permite identificar cuatro hallazgos que un director novel debe considerar para instaurar una gestión inicial que movilice a la comunidad educativa hacia prácticas de liderazgo distribuido.

1. Prácticas de liderazgo: Más allá del rol formal

Las investigaciones tienden a analizar el liderazgo distribuido como una práctica que trasciende un rol o responsabilidad formal, asociada más bien a las interacciones que ocurren entre las personas. Esas interacciones adoptan la forma de agencia o influencia, ampliando el concepto de liderazgo hacia el colectivo. En esta línea el liderazgo distribuido se puede proyectar hacia el estudio de redes e interacciones tanto intra como interesuelas (Bolden, 2008).

Definido como “aquel liderazgo que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto” (Spillane et al., 2007), el liderazgo distribuido se ve favorecido por cinco aspectos, según lo planteado en el informe técnico de Ahumada et al. (2017):

- Propósito: Reforzar la convicción de que el liderazgo colectivo favorece los resultados de aprendizaje.
- Cultura: Estimular la participación mediante canales formales e informales, especialmente de aquellos marginados o ignorados, para generar contextos de confianza que propicien nuevos liderazgos.
- Estructura: Implementar cambios estructurales que refuercen el cambio cultural y, por consiguiente, allanen el surgimiento de nuevos líderes.

- Visión sistémica: Desarrollar capacidades en todos los niveles de la organización, propiciando interacciones desde un enfoque colaborativo.
- Trabajo en red: Tender puentes para desarrollar interacciones que trascienden la escuela y estimulen el trabajo colaborativo y el intercambio con otras organizaciones educativas.

La investigación de Bennett (2003) refuerza la idea de que se amplían los límites del liderazgo, lo que permite ir más allá de la red convencional de líderes. Sin embargo, si bien el liderazgo tiende a ser más híbrido, es importante precisar que, aún pesa la jerarquía en la toma de decisiones (Maureira et al., 2015).

Al respecto, Robinson et al. (2008) propone cinco dimensiones de desempeño de liderazgo para lograr la efectividad: Establecer metas y expectativas; utilizar recursos de manera estratégica; planear, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo; promover y participar en el aprendizaje de los profesores; y asegurar un ambiente de orden y apoyo. En síntesis, el director debe promover una visión compartida que dé sentido a la organización, desarrollar capacidades del equipo y, como centro de la labor de la organización educativa, potenciar el aprendizaje de los estudiantes considerando impactar en el núcleo pedagógico que plantea Elmore (2010).

2. Directores de amplia trayectoria versus directores noveles

La incorporación de la variable “director novel” no ha sido un factor decisivo en las investigaciones. Los estudios caracterizan el concepto de liderazgo distribuido a partir del rol del directivo, sin necesariamente puntualizar cuánto tiempo lleva el directivo en el mismo cargo, o bien, expresando que los resultados de la investigación sobre modelos de liderazgo colaborativo son independientes a la antigüedad del director en el cargo (López-Yáñez et al., 2014).

Desde el primer día, se espera que el directivo novel asume el conjunto de responsabilidades de su puesto y que pueda aprender sobre la cultura escolar de la organización, con el fin de introducir cambios que movilicen a la escuela hacia el mejoramiento continuo (Galdames et al., 2018).

La revisión de la literatura permite destacar el artículo de Spillane y Lee (2014) que se refiere a los directores noveles y a los desafíos asociados al nuevo rol. Estos autores enmarcan su análisis en los tres primeros meses, que consideran un periodo crítico para todo nuevo director. Los resultados que plantean es que el “choque de realidad” que experimentan los directivos noveles se asocia a tres problemas que surgen tempranamente, marcados por el sentido de responsabilidad final de la práctica: volumen, diversidad e imprevisibilidad de las tareas.

En este contexto, el estudio de Galdames et al. (2018) releva que se ha tornado crítico atraer a postulantes para esta posición de liderazgo y que una proporción significativa de quienes deciden asumir el nuevo desafío al poco tiempo se retiran o son removidos. Este “fracaso”, especialmente cuando sucede en establecimientos vulnerables de bajo desempeño, dejaría en la comunidad educativa de que la innovación es imposible dadas las dificultades que presenta la escuela. Sin embargo, los autores observan como una de las causas basales la inexistencia de procesos de inducción formales, que preparen al nuevo director en torno a prioridades y procedimientos que el sostenedor contempla para ese cargo, a corto, mediano y largo plazo.

3. Motivación intrínseca

En contextos jerárquicos, donde se ha internalizado una visión vertical del poder, el giro hacia un liderazgo distribuido se torna complejo si no se considera esta variable que puede estar fuertemente arraigada en algunas comunidades. Por eso, las experiencias internacionales dan cuenta que la instalación de un liderazgo distribuido se logra cuando hay una motivación intrínseca que surge desde la propia organización (Ahumada et al., 2017).

Al respecto, Murillo (2006) también refuerza la importancia de la motivación, afirmando que el liderazgo distribuido está centrado en las personas, más que en tareas. Este foco exige centrarse en el desarrollo de quienes conforman la organización, comunicando altas expectativas e involucrando a las personas en el trabajo en el equipo. De lo anterior, se desprende que el compromiso dinamiza el cambio cultural desde un ambiente de confianza y colaboración.

La lógica del mejoramiento de los procesos de aprendizaje promueve un liderazgo educativo más transversal, que se traduce en prácticas de liderazgo colectivas (Maureira et al., 2014). Sin embargo, la complejidad de los contextos escolares hace que un análisis dicotómico del liderazgo sea insuficiente, al extrapolar las experiencias de liderazgo individual y piramidal, por un lado, y un liderazgo colectivo u horizontal, por el otro. En este sentido, Gronn (2009) prefiere ubicarse en una reflexión “post liderazgo distribuido” para instalar el concepto de “liderazgo híbrido”, que tiende a resolver aquella tensión entre ambos polos del espectro del liderazgo.

4. Foco en la mejora escolar

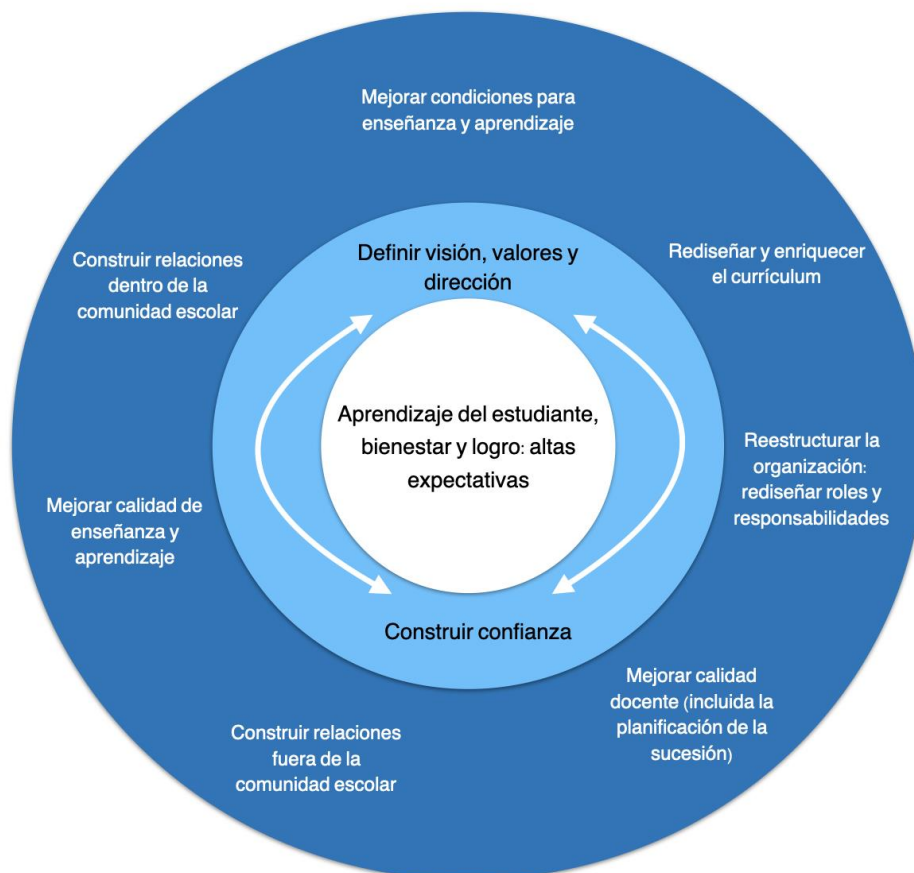
El rol del directivo debiera generar las condiciones necesarias para que la cultura escolar promueva el mejoramiento continuo. En palabras de David Hopkins (2011), “cuando el liderazgo está centrado en lo pedagógico, ampliamente distribuido, dentro de un contexto de sistemas, tanto los docentes como los estudiantes pueden capitalizar de manera plena su capacidad de aprender y obtener buenos resultados.”

Un liderazgo distribuido centrado en lo pedagógico permite movilizar el núcleo pedagógico, otorgando al estudiante y al docente un rol fundamental frente a los contenidos o experiencias educativas que se proponen (Elmore, 2010). Al respecto, Leithwood y Riehl (2003) plantean que la influencia del director sobre el aprendizaje de los estudiante se logra no solo promoviendo una visión y objetivos para la escuela, sino también asegurando que existan recursos y procesos que

permitan a los docentes desarrollar una propuesta pedagógica de calidad, en el marco de la colaboración entre pares.

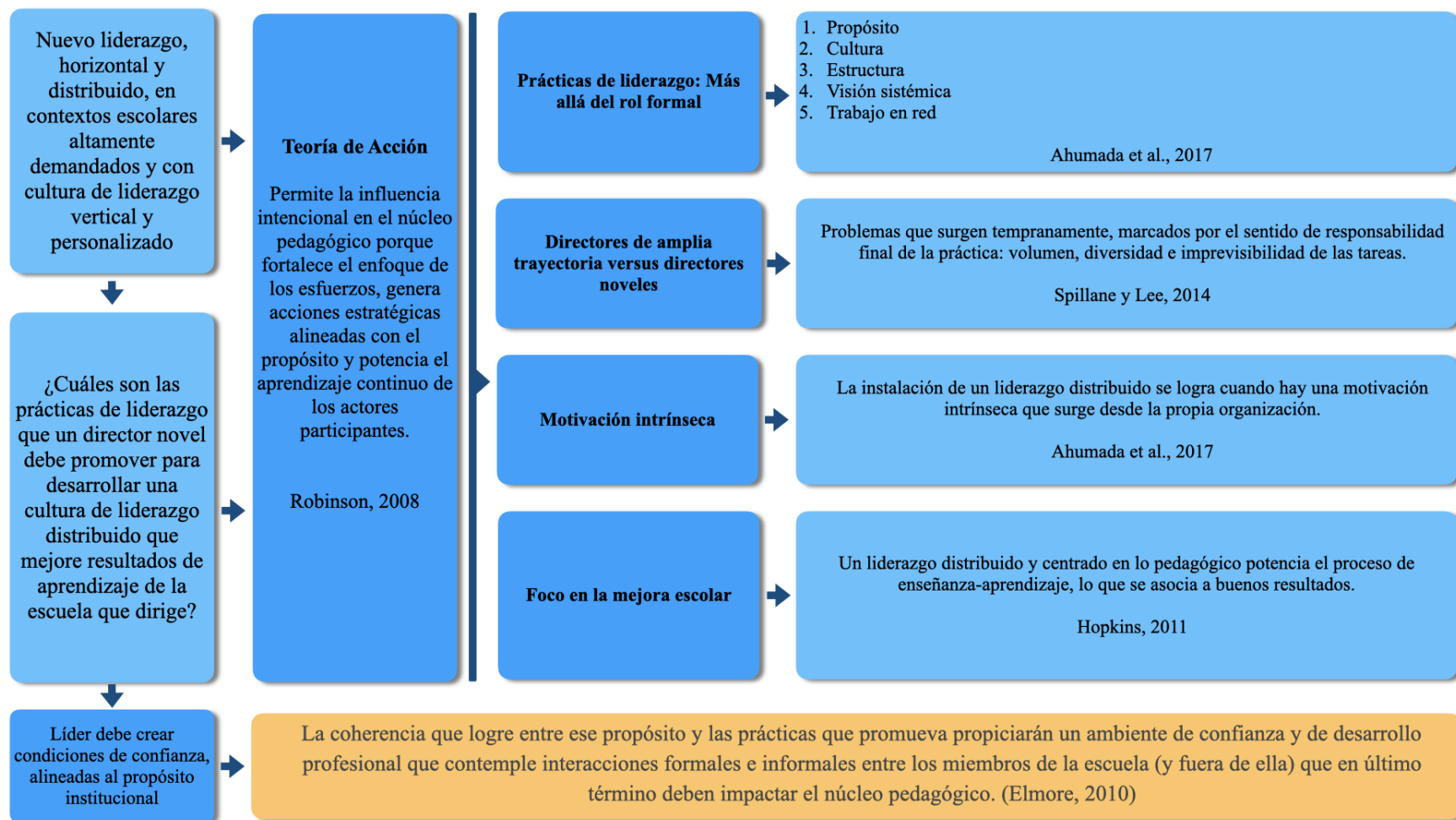
En esta línea, se destacan los niveles de acción que Day (2017) propone para el liderazgo efectivo, a partir de una investigación de método mixto de tres años aplicada en Inglaterra. Las conclusiones del estudio son relevantes porque permiten identificar los movilizadores clave que debe considerar el directivos, desde una perspectiva de liderazgo distribuido.

Figura 4: Dimensiones del liderazgo exitoso (Day, 2017)



Al centro de la figura resaltan los focos que tiene un directivo escolar efectivo; el anillo intermedio presenta sus estrategias centrales, que se dinamizan entre sí; y el cordón exterior muestra las acciones que se desprenden de aquellos focos y estrategias (Day, 2017). A partir de esta investigación, el autor constata que la confianza profesional y los valores compartidos permiten alinear las iniciativas y las prácticas de la institución educativa. Sobre este clima de responsabilidad distribuida, el directivo logra identificar y abordar las necesidades, de manera de maximizar el aprendizaje de los estudiantes, en conjunto con una comunidad educativa que se compromete y participa en la toma de decisiones, según el contexto de cada escuela.

VII. Mapa conceptual esquemático



VIII. Conclusión

El complejo y desafiante contexto al que llega un director novel exige un conjunto de prácticas que debe considerar el nuevo directivo al momento de asumir el cargo. A partir de la revisión bibliográfica, entonces, se puede volver la mirada hacia la directora que ha asumido en el colegio subvencionado de La Florida, donde se originó este proyecto de grado.

Al cierre de este análisis, es posible establecer las siguientes conclusiones en torno a las prácticas de liderazgo que un director novel debe promover para desarrollar una cultura de liderazgo distribuido que mejore resultados de aprendizaje de la escuela que dirige.

Práctica 1: Crear o mejorar las condiciones en que se despliega el núcleo pedagógico.

Sin duda, el liderazgo es un concepto que trasciende el ámbito educacional, sin embargo, al situarlo en estas coordenadas, es fundamental que se conecte con la misión primaria de todo centro educativo: que los estudiantes aprendan en coherencia con el marco institucional que ha dado origen a la escuela.

Al respecto, la llegada de un nuevo director puede ser una oportunidad para que incluso el organigrama del establecimiento escolar se resuelva a partir de la premisa de Elmore (2010) referida a que el factor más decisivo de toda mejora escolar pasa por esa tríada nuclear estudiante-docente-contenido, denominada “núcleo pedagógico”. En otras palabras, este foco puede no solo reconfigurar a la organización completa, sino también mostrarle el norte al nuevo directivo, que suele experimentar altas dosis de carga laboral asociadas al volumen, la diversidad e imprevisibilidad de las tareas (Spillane y Lee, 2014). En el caso estudiado, este encuadre ayuda a despejar la bruma que la nueva directora puede llegar a sentir especialmente en el primer año en el rol y, a modo de proyección más general,

permite reconocer al liderazgo distribuido como un tipo de liderazgo que efectivamente se alinea con el desafío de mejora de calidad de los aprendizajes. En esta línea, la Teoría de Acción es una herramienta que permite la influencia intencional en el núcleo pedagógico (Robinson, 2018).

Práctica 2: Generar un clima de confianza profesional.

En la práctica, un líder formal debe crear condiciones de confianza, alineadas al propósito institucional, para que se desplieguen prácticas colectivas que desarrollen un liderazgo distribuido. Específicamente en el caso de los directivos noveles, se debe contemplar una tensión inicial, especialmente en los tres primeros meses en el cargo. Al menos durante este periodo crítico deberá reconocer los aspectos propios de la gestión educativa asociados a los diversos sombreros que se debe poner durante la jornada escolar, como lo plantean Spillane y Lee (2014).

Considerando ese periodo de ajuste inicial, el nuevo directivo debiera intencionar la mejora continua en coherencia con la distribución de las decisiones, la responsabilidad colectiva y la generación de confianza entre los miembros de la escuela, ámbitos que Gronn (2002) advierte como cruciales para el desarrollo del liderazgo distribuido. Sobre este punto, como se planteó en el plan de innovación, la Teoría de Cambio (Rogers, 2014) propicia espacios de trabajo colaborativo y de retroalimentación que promueven espacios para instalar una cultura de confianza profesional.

De este modo se podrían contrarrestar las situaciones críticas a las que se eventualmente se podrían enfrentar tanto la nueva directora de la escuela estudiada como otros líderes educativos que asumen en este rol por primera vez. En efecto, la indagación de Galdames et al. (2018) identifica problemas comunes entre los directivos noveles, como falta de preparación, demandas inesperadas, el legado del anterior directivo, relaciones interpersonales y sentimientos de aislamiento. A estas dificultades se suman aquellas que

se desprenden según cada contexto, especialmente si es vulnerable (dificultades económicas, presión de reformas educacionales, problemas asociados a autoridades locales o sostenedores, ausentismo y desmotivación docente, conflictos bélicos, enfermedades endémicas, etc.).

Práctica 3: Implementar un liderazgo que no le tema a la hibridez.

Tanto la experiencia andaluza (López-Yáñez et. al, 2014) como la estadounidense (Spillane et al., 2007) evidencian que, en el quehacer cotidiano, la mixtura del liderazgo es una variable que no se debe perder de vista. Impulsadas por el directivo, las prácticas de colaboración y cooperación tenderán a favorecer un liderazgo más bien híbrido (Gronn, 2009) que, según los contextos de las prácticas que se potencien, permitirán que los roles de líderes y seguidores sean intercambiables, según sea necesario. Ya sea porque el director no puede estar en todas las decisiones o ya sea porque intencionalmente busca alentar otros liderazgos formales, en la realidad se presenta un liderazgo que se abre a adjetivos como “democrático”, “participativo”, “colaborativo”, o bien como se plantea este estudio, “distribuido”. Esta hibridez, por lo tanto, es la que permite que surjan otros actores que pueden movilizar, desde una influencia informal o formal, procesos de mejora en los establecimientos educacionales. Dado el contexto que plantean Galdames et al. (2018) se hace indispensable que se genere “masa crítica” para que surjan nuevos directivos, por lo que la dinámica escolar pasa a ser también formadora de los próximos directores. En este sentido, es deseable que la nueva directora que asume en el colegio en estudio promueva activamente prácticas que, en el largo plazo, faciliten a la comunidad educativa identificar futuros líderes con las competencias necesarias para enfrentar desafíos directivos.

Lo anterior permite hacer frente al vacío de inducción que existe en la actualidad para quienes asumen la conducción de una escuela. En términos gruesos, como concluye la investigación de Galdames et al. (2018) esta debilidad en el sistema escolar debe contrarrestarse también desde la organización educativa. El Estado y las instituciones de

Educación Superior por supuesto que tienen un rol clave en este ámbito que puede ser gravitante en el éxito o fracaso de un proyecto escolar, pero a corto plazo la solución también pasa por el rol formador del directivo hacia líderes intermedios que busquen avanzar en su desarrollo profesional. Lo anterior se refuerza desde la bibliografía que el Ministerio de Educación (2014, 2015) pone a disposición de los directivos y sostenedores.

Práctica 4: Alinear la visión y los valores institucionales para lograr un impacto en las estrategias y en la prácticas de la organización.

Es fundamental que, independiente de la variable experiencia en el cargo, el director sea capaz de encarnar la visión institucional y de alinear a la organización en torno a los desafíos del establecimiento, altamente complejos, que en último término deben impactar el núcleo pedagógico que describe Elmore (2010). La coherencia que logre entre ese propósito y las prácticas que promueva propiciarán un ambiente de confianza y de desarrollo profesional que contemple interacciones formales e informales entre los miembros de la escuela (y fuera de ella).

De este modo, el director pasa a conducir una “brújula” de prioridades en torno a las cuales abre espacios de participación y toma de decisiones que visibilizan y empoderan a otros agentes educativos. Esa brújula podría asociarse al “núcleo pedagógico” (Elmore, 2010), a partir del cual se deben orientar las decisiones y organizar el quehacer educativo. Hopkins (2011) refuerza este aspecto al plantear que los buenos resultados están asociados a prácticas de liderazgo capaces de movilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Práctica 5: Propiciar el trabajo en redes, tanto internas como externas.

Por último, siguiendo la línea proyectiva de Ahumada et al. (2017), se concluye que el trabajo en red es fundamental para intercambiar prácticas y experiencias. En este sentido,

un director novel puede fortalecer su rol al instaurar esta modalidad de influencia desde dos ámbitos:

- Al interior de la escuela: generando relaciones de confianza y reciprocidad en espacios formales de participación y toma de decisiones.
- Al exterior de la escuela: fomentando conexiones con otros directivos y organizaciones educativas que fortalezcan su reflexión profesional y el aprendizaje colaborativo.

En la escuela de La Florida, estas redes que se construye desde adentro y también con el exterior pueden abrir nuevas experiencias de aprendizaje para el equipo directivo y para aquellos liderazgos intermedios que surjan. Un escenario que amplía el diálogo y diversifica las oportunidades de reflexión y acción, no solo permite a la escuela mirarse a sí misma en relación con un ecosistema educativo mayor, sino que despierta y/o refuerza la motivación que posibilita la mejora (Ahumada et al., 2017).

Las cinco prácticas concuerdan con los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (Mineduc, 2014), que en la subdimensión de Liderazgo del Director plantean 7 estándares que movilizan a la institución educativa desde un liderazgo que impulsa un propósito común a partir del que se alinea la gestión hacia la mejora continua, en un clima de colaboración y altas expectativas.

IX. Referencias bibliográficas

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. & Maureira, Ó. (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.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Universidad de Chile - UNICEF.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. A. & Harvey, J. A. (2003). *Distributed Leadership: A Review of Literature*. National College for School Leadership.
- Bolden, R. (2008). Distributed Leadership. En Marturano, A. and Gosling, J. (2008) (eds) *Leadership, The Key Concepts*, London: Routledge, 42-45.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bush, T. & Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571. DOI: 10.1080/13632434.2014.928680
- CPEIP. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. MINEDUC. DOI: 10.1109/URSIGASS.2011.6050703

- Day, C. (2017). School Leadership as an Influence on Teacher Quality. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 139-157.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago de Chile, Fundación Chile.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65. DOI: 10.14244/198271993074
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. (2018). Novice Principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318–338. DOI: 10.1177/1741143217707520
- Gronn, P. (2002) Liderazgo distribuido. En K. Leithwood, P. Hallinger, K. Seashore-Louis, G. Furman-Brown, P. Gronn, W. Mulford y K. Riley (eds) *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*.
- Gronn, P. (2009). From Distributed to Hybrid Leadership Practice. En Harris, A. (eds) *Distributed Leadership. Studies in Educational Leadership*, 7, Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-1-4020-9737-9_2
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487

- Hopkins, D. (2011). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores). (2011). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas Santiago de Chile*, Ediciones Universidad Diego Portales, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Report Division A, AERA, Autumn 2003. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. (2019). Characteristics of Effective Leadership Networks: A Replication and Extension. *School Leadership & Management*, 39(2), 175-197. DOI: 10.1080/13632434.2018.1470503
- López - Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva - Rodríguez, N., Moreta - Jurado, B., & Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78.
- Maureira, Ó., Garay S. & López P. (2015). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27, 689-706.
- Maureira, Ó., Garay S., Ahumada, L. & Ascencio C. (2019). Perspectivas de diagnóstico sobre la distribución del liderazgo en organizaciones escolares: un análisis en dos

dimensiones clave. *Calidad en la Educación*, 51, 164-191. DOI: 10.31619/caledu.n51.681

Mehra, A., Smith, B. R., Dixon, A. L. & Robertson, B. (2006). Distributed Leadership in Teams: The Network of Leadership Perceptions and Team Performance. *The Leadership Quarterly* 17 (2006) 232–245. DOI: 10.1016/j.leaqua.2006.02.003

Ministerio de Educación de Chile (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores.

Ministerio de Educación de Chile (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.

Murillo, F. J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, 4(4), 11-24. 4. DOI: 10.15366/reice2006.4.4.002

Rincón-Gallardo, Santiago (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de sal.

Rincón-Gallardo, Santiago (2021). Leading to Liberate Learning. En *Future Alternatives for Educational Leadership*, Routledge. DOI: 10.4324/9781003131496-18.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes. An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674. DOI: 10.1177/0013161X08321509

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. *Síntesis metodológicas: evaluación de impacto* N° 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J. & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. DOI: 10.1080/15700760601091200

Spillane, J. & Lee, L. C. (2014). Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3) 431–465. DOI: 10.1177/0013161X13505290

X. Anexos

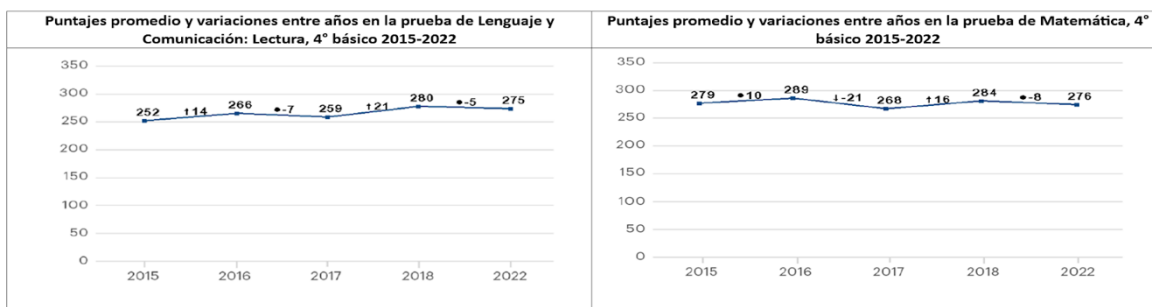
ANEXO 1: RESULTADOS SIMCE DEL COLEGIO (POR AÑO)

| Curso | Año | GSE | Lectura | Matemática | Historia y Geografía | Ciencias Naturales | Autoestima Académica y Motivación Escolar | Clima de Convivencia Escolar | Participación y Formación Ciudadana | Hábitos de Vida Saludable | Categoría de desempeño |
|---|------|-------|---------|------------|----------------------|--------------------|---|------------------------------|-------------------------------------|---------------------------|------------------------|
| Cuarto Básico | 2014 | Medio | 269 | 267 | 259 | - | | | | | Sin datos |
| Sexto Básico | | | 258 | 274 | - | 296 | | | | | |
| Segundo Medio | | | 272 | 306 | - | 280 | | | | | |
| Cuarto Básico | 2015 | Medio | 252 | 279 | | | 74 | 73 | 67 | 62 | |
| Sexto Básico | | | 244 | 260 | 269 | | 67 | 73 | 67 | 58 | |
| Octavo Básico | | | 236 | 272 | - | 273 | 67 | 73 | 75 | 65 | |
| Segundo Medio | | | 227 | 272 | 270 | | 71 | 73 | 73 | 56 | |
| Cuarto Básico | 2016 | Medio | 266 | 289 | - | - | 71 | 73 | 68 | 60 | |
| Sexto Básico | | | 252 | 279 | 261 | - | 78 | 77 | 78 | 69 | |
| Segundo Medio | | | 289 | 338 | - | 304 | 78 | 77 | 78 | 69 | |
| Cuarto Básico | 2017 | Medio | 259 | 268 | - | - | 69 | 75 | 69 | 61 | Ed. Media: Alto |
| Octavo Básico | | | 259 | 293 | - | 278 | 75 | 81 | 75 | 71 | Ed. Básica: Medio |
| Segundo Medio | | | 290 | 338 | 287 | - | 76 | 83 | 79 | 71 | |
| Cuarto Básico | 2018 | Medio | 280 | 284 | - | - | 73 | 77 | 74 | 71 | Ed. Media: Alto |
| Sexto Básico | | | 263 | 283 | 285 | - | 73 | 79 | 72 | 72 | Ed. Básica: Medio |
| Segundo Medio | | | 275 | 338 | - | 280 | 74 | 77 | 71 | 64 | |
| Octavo Básico | 2019 | Medio | 256 | 292 | 259 | - | 75 | 79 | 77 | 66 | Ed. Media: Alto |
| | | | | | | | | | | | Ed. Básica: Medio |
| PANDEMIA COVID-19 (2020-2021) SIN DATOS | | | | | | | | | | | |
| Cuarto Básico | 2022 | Medio | 275 | 276 | - | - | 70 | 69 | 68 | 66 | |
| Segundo Medio | | | 274 | 301 | | | 83 | 83 | 83 | 71 | |

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

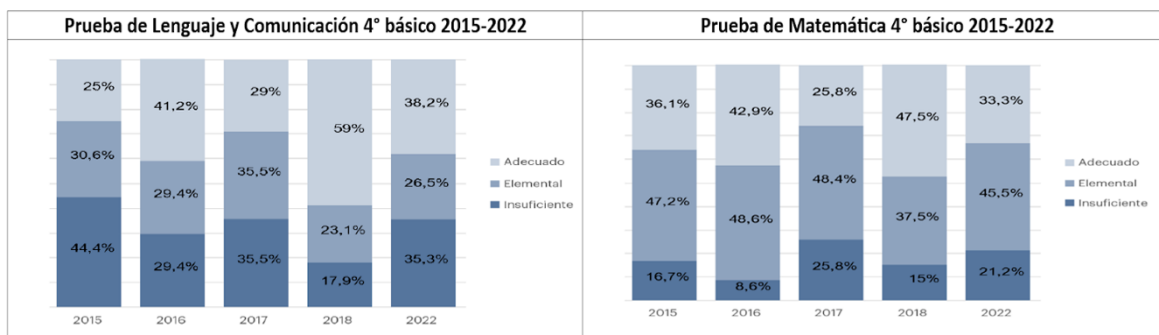
ANEXO 2: RESULTADOS SIMCE 4° BÁSICO DEL COLEGIO (2015 – 2022)

a. Puntajes promedio en pruebas de Lenguaje y Matemática



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

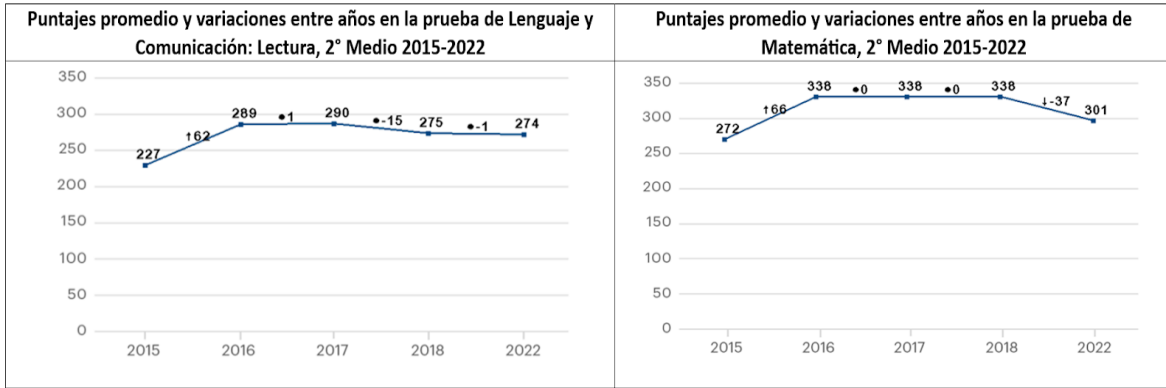
b. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

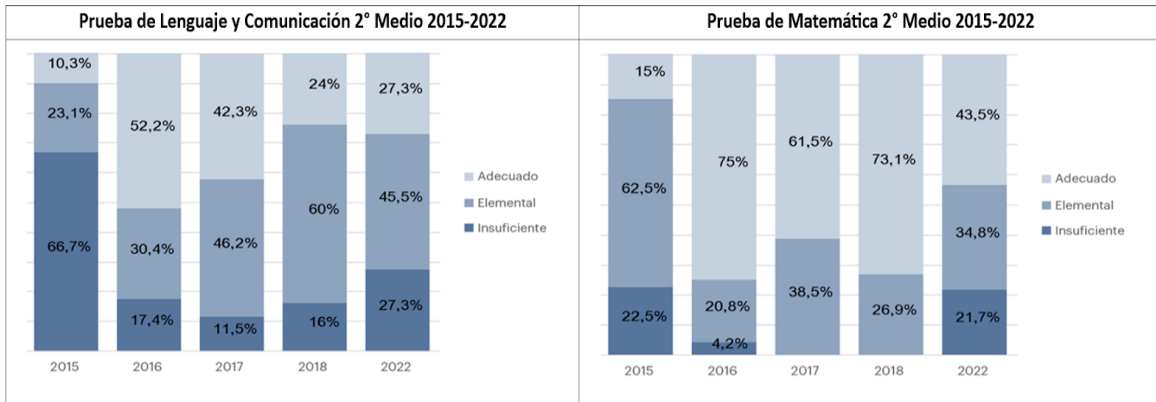
ANEXO 3: RESULTADOS SIMCE 2° MEDIO DEL COLEGIO (2015 – 2022)

A. Puntajes promedio en pruebas de Lenguaje y Matemática



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

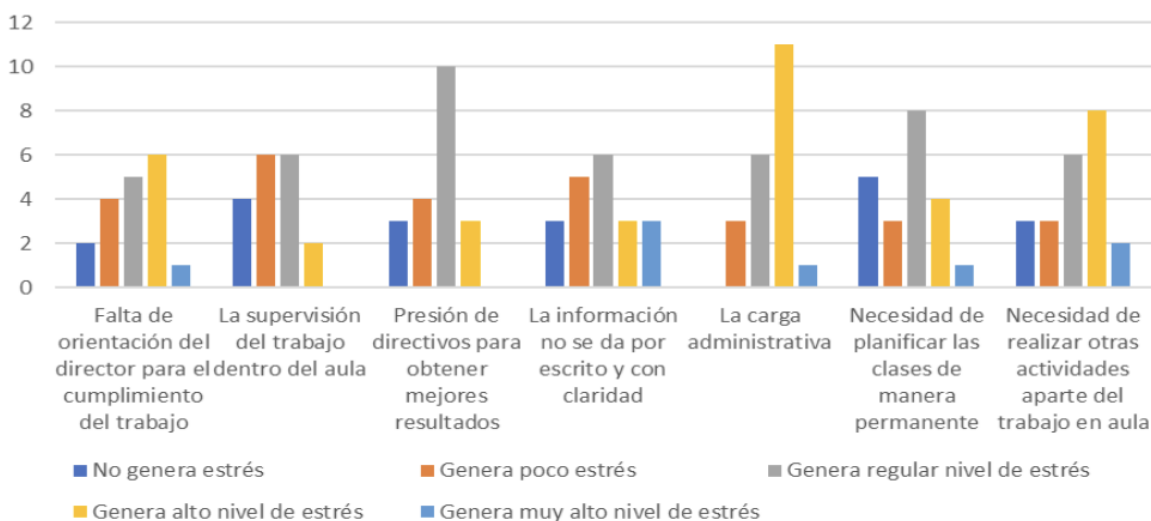
B. Distribución de estudiantes según Estándares de Aprendizaje



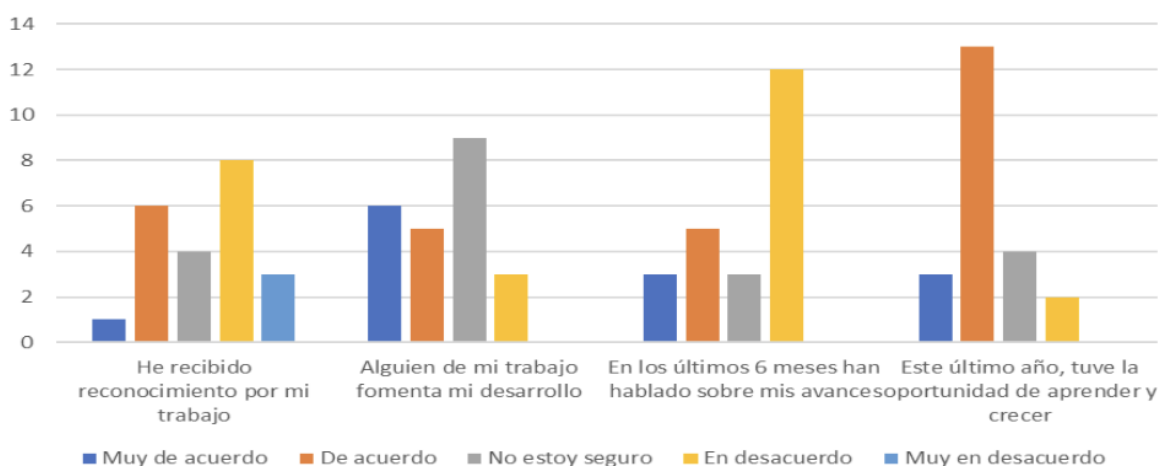
Fuente: Agencia de Calidad de la Educación.

ANEXO 4: RESULTADOS ENCUESTA APLICADA A EQUIPO DOCENTE (2023)

Factores que influyen en la percepción de estrés laboral



Percepción de reconocimiento y desarrollo profesional



Fuente: Encuesta aplicada por equipo externo a docentes del establecimiento educacional (2023).

ANEXO 5: MATRIZ DE REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

| N° | Autoría | Año y país | Objetivo y/o pregunta de investigación | Metodología | Resultados |
|----|--|---------------------|---|--------------------|---|
| 1 | Ahumada, Luis González, Álvaro Pino-Yancovic, Mauricio Maureira , Óscar | 2017 Chile | ¿Qué entendemos por liderazgo distribuido? ¿Cómo directivos y docentes perciben la distribución del liderazgo en sus escuelas y liceos? ¿Cómo se promueven prácticas de liderazgo distribuido en el contexto chileno? | Método cualitativo | Este informe técnico proporciona una revisión teórica del concepto de liderazgo distribuido. Se entregan antecedentes acerca de cómo directivos y docentes perciben la distribución del liderazgo en sus escuelas y liceos. Finalmente, el informe técnico aporta recomendaciones acerca de cómo fortalecer y crear espacios para generar una cultura que fortalezca el liderazgo distribuido en nuestro país. |
| 2 | Bennett, Nigel Wise, Christine Woods, Philip A. Harvey, Janet A. | 2003 Reino Unido | ¿Cómo se cambia el paradigma de competencias del director, desde un liderazgo individualista hacia un enfoque que involucre tanto al director como a su equipo en las diferentes áreas de gestión? | Método cualitativo | Este estudio documental se llevó a cabo para proporcionar una descripción general de los escritos actuales sobre liderazgo distribuido. El estudio revisó la literatura hasta julio de 2002. Se pretendía investigar en qué medida había una comprensión común del término "liderazgo distribuido" tanto en formal como informal. El informe proporciona consejos prácticos a los directores y otros líderes escolares en el desarrollo liderazgo distribuido dentro de sus organizaciones. |
| 3 | Bolden, Richard | 2007 Reino Unido | ¿Cómo se entiende e implementa en la práctica el | Método cualitativo | Este estudio revisa la literatura conceptual y empírica sobre el concepto de liderazgo |

| | | | | | |
|---|-----------------|------------------------|--|--------------------|--|
| | | | <p>liderazgo distribuido? ¿Existen semejanzas y diferencias en esta implementación, considerando época y lugar?</p> | | <p>distribuido para identificar sus orígenes, argumentos clave y áreas de trabajo futuro. Establece similitudes y diferencias entre este tipo de liderazgo y conceptos relacionados, como "compartido", "colectivo", "colaborativo", "emergente", "co-" y "democrático".</p> <p>Los hallazgos plantean que el uso relativo de estos conceptos varía con el tiempo y entre países. Varios investigadores plantean que para que el liderazgo sea "distribuido" no necesariamente tiene que ser ampliamente "compartido" o "democrático" y que para que sea eficaz es necesario equilibrar diferentes "configuraciones híbridas" de práctica. Como conclusión, se establece que la literatura actual debería complementarse con relatos más críticos que estudien la relación del liderazgo distribuido con los términos líder y seguidor, la importancia del compromiso colectivo y el desafío que implica este liderazgo en las formas tradicionales de organización.</p> |
| 4 | Elmore, Richard | 2010 Estados Unidos | <p>¿Cómo se mejora la escuela? ¿Qué rol juegan tanto el directivo como el docente en los procesos de innovación educativa?</p> | Método cualitativo | <p>En este artículo Elmore plantea que todo proceso de innovación escolar debe contemplar lo que ocurre en la sala de clases. La investigación educativa presenta fundamentos teóricos de corte cualitativo, profundizando en los estudios de casos, contemplando diseños explicativos sobre liderazgo, rendición de cuentas, prácticas docentes, entre otros.</p> <p>Acuña el concepto de "núcleo pedagógico", el autor señala que hay tres formas de mejorar sustancialmente los</p> |

| | | | | | |
|---|--|---------------------|---|--|---|
| | | | | | aprendizajes escolares. La primera es incrementar el nivel de los conocimientos y habilidades que el docente aporta al proceso pedagógico. La segunda es aumentar los niveles y la complejidad de los contenidos que los estudiantes deben aprender. Y la tercera es cambiar el rol de los estudiantes en el proceso pedagógico. |
| 5 | Galdames, Sergio Montecinos, Carmen Campos, Fabián Ahumada, Luis Leiva, Ma. Verónica | 2018 Chile | La mejora de las escuelas es un desafío complejo que se intensifica cuando se incorpora un nuevo directivo a conducir procesos de mejora, especialmente en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. | Método cualitativo (enfoque de casos múltiples con perspectiva longitudinal) | Este estudio plantea hallazgos referidos a nuevos directores que asumen en escuelas críticas, en relación a la gestión del equipo, al rediseño de la organización y a la gestión pedagógica. En este contexto, se resalta la importancia de la inducción de estos nuevos líderes y a los cambios en políticas públicas que pueden favorecer el contexto de acción. |
| 6 | Gronn, Peter | 2009 Reino Unido | ¿Cuál es el valor agregado del liderazgo distribuido? ¿De qué manera se avanza desde un debate polarizado hacia un concepto de liderazgo distribuido más contextualizado a los desafíos organizacionales? | Método cualitativo | Este análisis cualitativo plantea que el liderazgo distribuido ya está en una fase de investigación empírica. Dados los estrechos vínculos conceptuales entre el liderazgo distribuido y fenómenos como el poder, la influencia, la coordinación, la toma de decisiones colectivas y la autoridad delegada, una pregunta clave para los defensores del liderazgo distribuido es qué aporta esta idea a modo de valor. Su revisión bibliográfica apunta que los conceptos de liderazgo siempre terminan polarizando el debate, pero el argumento de Gronn es que, dado que las organizaciones son entidades complejas, se debiera tener hacia la hibridez como solución que abre nuevas posibilidades. |

| | | | | | |
|---|---|------------------------|--|---|---|
| 7 | Hopkins, David | 2011 Reino Unido | ¿Cómo se logra una mejora escolar sistemática? ¿Qué mitos debemos derribar para enfrentar con éxito una mejora escolar? | Método cualitativo | Hopkins resume cinco fases para una mejora escolar sistémica: 1. Intento de comprender la cultura organizacional propia de la escuela; 2. Investigación-acción, la auto-evaluación y la mejora en la escuela; 3. Gestión del cambio y la autogestión de las escuelas; 4. Comunidades de aprendizaje y el reconocimiento del papel del liderazgo dentro de las escuelas; y 5. Mejora sistémica con una dimensión global. El autor analiza cómo estas fases evolucionan y se superponen; plantea algunos mitos que obstaculizan una mejora escolar sistémica y presenta orientaciones para futuras investigaciones en esta línea. |
| 8 | Leithwood, Kennet Riehl, Carolyne | 2003 Estados Unidos | ¿Cómo funciona exactamente el liderazgo? Se cree que los líderes son esenciales para una educación de alta calidad. Pero, ¿es esto realmente cierto? | Método cualitativo | Este análisis busca guiar la práctica, la política y la investigación del liderazgo, abordando las preocupaciones sobre la preparación y el rendimiento de los líderes escolares. En este sentido, concluye que el liderazgo escolar es más exitoso cuando se enfoca en la enseñanza y en el aprendizaje, pero esto es insuficiente si se quiere abordar procesos de innovación escolar en diversos contextos. |
| 9 | López-Yáñez, Julián García-Jiménez, Eduardo Oliva-Rodríguez, Nieves Moreta-Jurado, Begoña Bellerín, Alejandro | 2014 España | ¿Cómo es un día de un director de escuela? ¿Qué tipo de liderazgo se observa en su práctica cotidiana? | Método cualitativo (enfoque de casos múltiples) | Este estudio presenta un registro anecdótico para analizar el liderazgo escolar a partir de la actividad diaria de los directores. Un Registro Diario de la Actividad Escolar (REDAE) se envió durante dos semanas a 42 líderes de 39 escuelas de dos provincias andaluzas. Los resultados permiten concluir que más de la mitad (54%) de las actividades |

| | | | | | |
|----|--|------------------------|---|--------------------|--|
| | | | | | reportadas por los participantes fueron lideradas por los directores en colaboración con otros agentes educativos, que eran siempre en primer lugar otros profesores del centro, seguidos de los estudiantes, la administración u otros agentes de la comunidad educativa, según el tipo de acción requerida. |
| 10 | Maureira, Óscar Garay, Sergio López Alfaro, Pablo | 2016 Chile | ¿Cómo se ha reconfigurado el liderazgo educativo, las características que le han identificado y cuál enfoque emerge como referente de mejora escolar sostenible, para un contexto iberoamericano? | Método cualitativo | El liderazgo distribuido se percibe como una opción para enfrentar desafíos educativos asociados a calidad y equidad. Sin embargo, el estudio concluye que este tipo de liderazgo aún no cuenta con investigación comparativa a gran escala que permita avalar esta premisa. |
| 11 | Murillo Torrecilla, F. Javier | 2006 España | ¿Qué características debe tener un liderazgo distribuido que sea capaz de movilizar la mejora escolar? | Método cualitativo | Se busca poner en el debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que permita desarrollar escuelas de calidad. En síntesis, el autor plantea que es necesario un liderazgo distribuido con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente; visionaria, que asuma riesgos; implicado en el quehacer pedagógico; y formado en procesos de cambio. |
| 12 | Robinson, Viviane M. J. Lloyd, Claire Rowe, Kenneth J. | 2008 Estados Unidos | ¿Cuál es el impacto relativo de los diferentes tipos de liderazgo en los resultados de los estudiantes? | Meta análisis | La metodología implicó un análisis de los hallazgos de 27 estudios publicados sobre la relación entre el liderazgo y los resultados de los estudiantes. El primer meta análisis, que incluyó 22 de los 27 estudios, comparó los efectos del liderazgo transformacional e instructivo en los resultados de los estudiantes. El segundo meta análisis |

| | | | | | |
|----|---|------------------------|--|---------------------------|--|
| | | | | | <p>implicó una comparación de los efectos de cinco tipos de prácticas de liderazgo derivadas inductivamente sobre los resultados de los estudiantes. Doce de los estudios contribuyeron a este segundo análisis.</p> <p>Hallazgos:</p> <p>El primer meta análisis presentó un efecto promedio del liderazgo educativo en los resultados de los estudiantes fue de tres a cuatro veces mayor que el del liderazgo transformacional. La inspección de los elementos de la encuesta utilizados para medir el liderazgo escolar reveló cinco conjuntos de prácticas o dimensiones de liderazgo: establecimiento de metas y expectativas; dotar de recursos estratégicamente; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el plan de estudios; promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los docentes, y garantizar un ambiente ordenado y de apoyo.</p> <p>El segundo meta análisis evidenció grandes efectos en la dimensión de liderazgo que implica promover y participar en el aprendizaje y desarrollo docente, mientras que efectos moderados para las dimensiones relacionadas con el establecimiento de objetivos y la planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo.</p> |
| 13 | Spillane, James P. Camburn, Eric M. Stitzel Pareja, Amber | 2007 Estados Unidos | ¿Quién lidera el currículo, la instrucción y la administración cuando no es el director quien lo hace? | Método mixto longitudinal | Este estudio se centra en el quehacer diario de directivos de escuelas de un distrito urbano en Estados Unidos (52 escuelas). Determina que la toma de decisiones y la responsabilidad de liderazgo varía de |

| | | | | | |
|----|--------------------------------------|------------------------|--|---------------------------|--|
| | | | | | <p>escuela en escuela, según la actividad que se desarrolle.</p> <p>Levanta data desde entrevistas en profundidad, cuestionarios y observaciones.</p> |
| 14 | Spillane, James, P. Lee, Linda C. | 2014 Estados Unidos | ¿Cuáles son los choques de realidad a los que se ven enfrentados los directores novatos? | Método mixto longitudinal | <p>Este estudio investiga los problemas prácticos que experimentan los directores novatos en su transición a su nueva ocupación, centrándose en particular en los primeros 3 meses en el trabajo, un período de transición crítico según la literatura.</p> <p>Utilizando entrevistas en dos momentos, se examinaron los “choques de realidad” que enfrentan los novatos cuando experimentan su nueva ocupación.</p> <p>Hallazgos: Un gran “choque de realidad” para los directores novatos durante la transición a su nueva ocupación fue un sentido de responsabilidad final. Este sentido de responsabilidad última contribuyó a tres problemas centrales de la práctica: volumen de tareas, diversidad e imprevisibilidad.</p> |