



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Maureira-Cabrera, Óscar; Ahumada-Figueroa, Luis;
Ascencio-Garrido, Carlos; Bandeira-Andriola, Wagner
Liderazgo Distribuido en Centros Escolares: cambios en la percepción de prácticas educacionales *
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 31, núm. 121, e0233839, 2023, Octubre-Diciembre
Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003103839>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399575652001>

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

UDEM 

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

Liderazgo Distribuido en Centros Escolares: cambios en la percepción de prácticas educativas*

Óscar Maureira-Cabrera ^a 

Luis Ahumada-Figueroa ^b 

Carlos Ascencio-Garrido ^c 

Wagner Bandeira-Andriola ^d 

Resumen

El Liderazgo Distribuido (LD) favorece las capacidades de colaboración y desarrollo profesional para la mejora. Fue implementado un programa de desarrollo de prácticas de liderazgo en veinte centros escolares chilenos. Se indagó sobre la percepción de frecuencia de los cambios a través de aplicación pre y post de un cuestionario multifactorial de LD. Los resultados destacan que tres de cada cuatro centros perciben cambios en sus prácticas de liderazgo. Las escuelas primarias presentan mayor frecuencia de cambios en relación a las instituciones secundarias. Concluyéndose que factores organizativos internos y externos favorecen la implementación de LD, pues existe una alta convicción que desarrollar liderazgos compartidos favorece los resultados de aprendizaje en estudiantes.

Palabras clave: Liderazgo Distribuido. Cambio Educativo. Mejora Escolar. Innovación Educativa.

* Se agradece el financiamiento de parte de este trabajo al Fondo Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile. Proyecto N° 1210249: Liderazgo distribuido en la Educación Media Técnico Profesional: análisis de las relaciones, interacciones y cultura colaborativa.

^a Universidad Católica Silva Henríquez, Escuela de Ciencias y Tecnología Educativa, Facultad de Educación, Santiago de Chile, Chile.

^b Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Valparaíso, Chile.

^c Universidad Católica Silva Henríquez, Escuela de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, Santiago de Chile, Chile.

^d Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, CE, Brasil.

Recibido en: 25 feb. 2022

Aceptado en: 07 jun. 2023

1 Introducción

Dado el nivel de complejidad en la estructura y organización de las instituciones educativas escolares, es cada vez más plausible recurrir a nuevas perspectivas para enmarcar las estrategias de dirección y liderazgo en estas (ANDRIOLA; ANDRIOLA; MOURA, 2006). De hecho, Hallinger y Heck (2002) señalaron que los modelos más propios de la organización escolar como lo han sido tradicionalmente el liderazgo instruccional o el modelo de liderazgo transformacional de Leithwood (2009), pero, ambos parecen no armonizar con las diversas y múltiples necesidades locales y globales que la sociedad del conocimiento exigen a la organización de Educación. Además, la principal crítica a ambos modelos es su centralidad en el poder posicional que detenta el rol del director(a), sobre todo como gerente, subvalorándose u omitiéndose la influencia que pueden generar mandos medios, docentes o actores clave de la comunidad educativa (CAMPOS; VALDÉS; ASCORRA, 2019). De hecho, Gurr (2019) afirma que lo más apropiado para denotar el fenómeno del liderazgo, en toda su amplitud e implicancias, sería de líderes escolares, pues son varios los agentes que intervienen en los procesos de influencia para la mejora y el cambio educativo.

Harris (2014) destaca que el Liderazgo Distribuido (LD) se asocia frecuentemente con el desarrollo de capacidades para la colaboración y el capital profesional. Asimismo, se ha señalado la importancia de fortalecerlo como una forma de reconfigurar el sentido del liderazgo educativo hacia la mejora de la eficacia escolar (ANDRIOLA, 2001; DERBY ALLENDES, 2017; MAUREIRA CABRERA; GARAY OÑATE; LÓPEZ ALFARO, 2016). En este sentido el LD se constituye en unos de los factores determinante para facilitar el desarrollo de mayores capacidades profesionales para el mejoramiento educativo en y entre centros educativos (ANDRIOLA; McDONALD, 2003).

Una de las argumentaciones respecto de la pertinencia del LD en las organizaciones educativas, es su enmarcamiento como práctica social antes que como rol o cargo. Su énfasis es en las interacciones más que en las acciones individuales, no está restringido a aquellos actores con roles formales directivos dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidas dentro de las escuelas (HARRIS; DEFLAMINIS, 2016; SPILLANE; HALVERSON; DIAMOND, 2001). Así, una de las características esenciales es que el LD emerja, en ámbitos propios del quehacer organizativo-formativo, por los distintos actores de un centro escolar, generando cultura escolar orientada hacia un trabajo fundamentalmente

colaborativo (FULLAN; HARGREAVES, 1996) y desarrollo de capital social (HARRIS, 2014; SILVA; ANDRIOLA, 2012).

Una perspectiva recurrente en torno al LD es que ha sido analizado desde la cooperación al interior de los equipos como también desde la participación en la toma de decisiones (HARRIS; DEFLAMINIS, 2016). Ambos ámbitos tienen consecuencias para aumentar el compromiso afectivo que los profesores tienen hacia los procesos de cambio. No obstante, sus resultados señalan que el compromiso hacia estos procesos implica una preparación previa y sistemas educativos menos burocráticos y jerárquicos, que faciliten estructuras organizacionales donde la toma de decisiones sea más compartida (THIEN, 2019). En este sentido, emerge un factor clave de relación entre docentes como asimismo entre estos y sus directivos, que es la confianza, tal como lo advierte Day (2013), a través de los estudios sobre liderazgo eficaz. En particular, tal impulso a un LD depende de los niveles de confianza construidos, que irían desde la habitual delegación (mínima confianza asociada a estructuras burocráticas-administrativas) hasta la distribución (máxima confianza e implicación y en propósitos) y favorecerían la aparición de comunidades profesionales de práctica.

Una de las últimas revisiones, sobre evidencias del LD analizadas en décadas del 2001–2011 y 2011–2021, desarrollada por Harris, Jones y Ismail (2022), precisan que es un campo de investigación en liderazgo escolar cada vez más pertinente y creciendo en aportes desde distintas latitudes y ámbitos educativos. Asimismo, se afirma que tal modelo es uno de los principales referentes, junto al liderazgo instruccional y transformacional, en que actualmente se investiga. Sin embargo, faltan más estudios con métodos múltiples, longitudinales y a gran escala para que la base de conocimientos sea sustantiva.

El siguiente trabajo, que es sólo una parte de un proyecto de alcance más amplio, tiene por propósito describir las valoraciones medias centrales y variaciones, expresadas en diferencias numéricas, que tuvo la percepción del LD en una muestra de centros escolares municipales (públicos) chilenos. Cabe precisar que tal proyecto mayor desarrolló una estrategia de investigación-acción, basada en la indagación colaborativa (PINO-YANCOVIC; GONZÁLEZ; AHUMADA, 2018), a objeto de favorecer prácticas de LD y de colaboración. Para ello, adaptó el modelo desarrollado por Harris y Jones (2012), que se organiza en tres fases interrelacionadas: implementación, innovación e impacto. Dicho modelo fortalece el trabajo colaborativo y capital profesional en y entre instituciones escolares.

2 Principales perspectivas teóricas sobre origen e interpretación del LD

Los orígenes del LD siguiendo a López Alfaro (2013), se encontrarían en los principios de las teorías de la cognición distribuida (HUTCHINS, 1995) y de la actividad (ENGESTRÖM, 2001), pero además se nutriría del liderazgo compartido de Senge *et al.* (1995) y del liderazgo participativo (IMMEGART, 1996; VROOM; YAGO, 1998). Probablemente, estas dos últimas perspectivas hayan ayudado a que el LD, sea asimilado a perspectivas participativas, compartidas, colaborativas o extendidas. Aunque, MacBeath (2011) indica que la acepción más propia sería la de un liderazgo diseminado.

En la tipología de liderazgos escolares que describe Bush en Weinstein y Muñoz (2017), indica que un punto de partida para comprender los fundamentos del LD radicaría en que a través de él se busca involucrar toda la experiencia existente al interior de la organización en vez de un cargo o rol formal. Tal liderazgo sería más bien una propiedad emergente de una red de personas que ponen en común sus experiencias, posibilitando mayores oportunidades a la organización de beneficiarse de la convergencia de capacidades tanto individuales como colectivas (HARRIS *et al.*, 2017).

La crítica más frecuente respecto de los enfoques de liderazgos individualistas, centralizados y jerárquicos adquieren plausibilidad con el LD, pues, por una parte, Leithwood *et al.* (2006) precisan que este explicaría casi el triple de la varianza de liderazgo individuales en logros escolares. Por su parte, Hallinger y Heck (2010) encontraron que el LD se asociaba a cambios en la capacidad académica de las escuelas y, por ende, a mejores aprendizajes escolares. Asimismo, Liu, Bellibaş y Gümüş (2020) prueban un modelo en que el liderazgo instruccional y el distribuido se relacionan directamente con la satisfacción docente y autoeficacia.

Dada la centralidad que adquiere cada vez más la capacidad de influencia colectiva en los procesos escolares y sus resultados, Mascall *et al.* (2009) detectaron que cuando se ha planificado colegiadamente quienes liderarán una iniciativa y como ésta se materializará, se relaciona positiva y significativamente con la confianza entre los profesores, y entre éstos y la dirección (MUNIZ *et al.*, 2022). Este hallazgo, junto a los de mejoras en el funcionamiento del equipo, la sensación de eficacia de los líderes escolares, satisfacción docente y las oportunidades de aprendizaje de estos, son reportados en el *Annenberg Distributed Leadership Project* (DLP), cuyo propósito fue construir capacidades de LD en

un conjunto de escuelas urbanas de Estados Unidos (HARRIS; DEFLAMINIS, 2016). Asimismo, en la implementación de un proyecto similar, Larraín Ríos (2017) encontró que ocurren cambios en competencia profesional, integridad, consideración del otro y respeto.

Considerar los intereses de la mayoría de los actores en la comprensión de la distribución de liderazgo es un aspecto clave según Piot y Kelchtermans (2015), pues la agenda personal del director de un centro podría impedir la distribución del liderazgo en una red de escuelas que busca implementar un trabajo más colaborativo.

Por su parte, Derby Allendes (2017) indagó características de interacción entre agentes educativos en el ámbito curricular, sobre la distribución de liderazgo en tres escuelas chilenas, a través de los indicadores de centralidad, reciprocidad y densidad del Análisis de Redes Sociales (ANDRIOLA, 2022; GARAY OÑATE *et al.*, 2019). Localizando un alto grado centralidad, unidireccionalidad y baja densidad. Interpretándose tales estimaciones en que una o a lo más dos personas reciben la mayor cantidad de requerimientos, existiendo poca reciprocidad en la relación. Tales índices, estarían dando cuenta de la poca distribución del liderazgo dentro de los centros en un ámbito que es clave para la gestión pedagógica.

Si bien hay una tendencia a vincular el LD con procesos de creación de confianza, colaboración y compromiso con la mejora escolar, quizás lo más relevante es lo que señala García Torres (2017), al afirmar que este predice de manera sustantiva el desempeño profesional y la satisfacción docente. En este sentido, el estudio realizado por López Alfaro y Gallegos Araya (2017), en 70 escuelas chilenas, sobre la incidencia del LD en resultados de aprendizajes escolares en matemática, en el marco del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), concluye que participación y cooperación entre docentes y directivos se asocian positivamente en un aumento de 12.7 y 13.8 puntos respectivamente en el puntaje promedio en la prueba SIMCE de matemática. Sin embargo, Labrín (2014) encuentra, analizando los discursos de directivos y docentes de un liceo, que son inexistentes las prácticas de LD, a pesar de que tal enfoque sea altamente valorado.

Por su parte Bellei *et al.* (2020) encuentran, en un estudio de doce liceos de alto desempeño escolar en Chile, que conforme se avanza en etapas del desarrollo del mejoramiento se va generando una mayor distribución de liderazgo y un mayor impulso al trabajo técnico colaborativo. El LD se manifiesta en la ampliación del

número de integrantes del equipo directivo como asimismo en la institucionalización de instancias colegiadas que sesionan frecuentemente.

Considerando la polisemia sobre la conceptualización del LD, Maureira Cabrera y Garay Oñate (2019) validaron un cuestionario multifactorial de LD que incluye escalas que buscan estimar la medida de percepción sobre aspectos esenciales del LD. En tal trabajo, basado en dos muestras que suman alrededor de cien centros escolares de diversas regiones de Chile, se encontró, entre otros, que la estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones escolares y el desarrollar liderazgos compartidos, según la percepción de los participantes de este estudio, favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, parece del todo pertinente que el LD, de manera auténtica, emerja desde los distintos actores de la institución educativa o redes de éstas, favoreciendo una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo, y, por ende, al logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes (FULLAN; HARGREAVES, 1996; HARRIS, 2014).

Como parte de la investigación mayor, referida en introducción y en que se contextualiza este trabajo, cuyo propósito fue construir un modelo comprensivo de cómo se instaura y fortalece el LD al interior de los centros escolares. El concepto de LD fue comprendido como siendo:

Aquel liderazgo que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto. Esta tarea, plan o proyecto puede ser realizado tanto al interior de una escuela, como entre varias escuelas dentro de un mismo territorio. Caracteriza al liderazgo distribuido la forma de organizarse y las relaciones sociales involucradas en la realización de dicha tarea, plan o proyecto. Asimismo, se deben considerar las variables estructurales, políticas, sociales y culturales presentes en la escuela y el territorio, que favorecen o dificultan la distribución del liderazgo (Ahumada *et al.*, 2017, p. 7).

3 Metodología

El enfoque metodológico es de carácter descriptivo-cuantitativo, pues caracteriza la evolución de las variaciones (como diferencias) de la percepción sobre el LD en el contexto de la implementación de un proyecto de fortalecimiento y

desarrollo de este, adaptado del modelo Harris y Jones (2012). Tal proyecto, del cual este estudio que se presenta es sólo una parte, tiene por propósito fortalecer la colaboración y capital social intra o interinstitucional. Se configura a través de fases, todas interrelacionadas denominadas implementación, innovación e impacto. Tales fases, se construyen colectivamente a través de la indagación colaborativa (PINO-YANCOVIC; GONZÁLEZ; AHUMANAD, 2018).

En este sentido, se resumen percepciones de directivos y docentes en medidas de tendencia central, variabilidad y frecuencias (GÓMEZ, 2016), asociadas a establecer una línea de base (o diagnóstico) sobre la percepción de LD en los centros escolares que participan del proyecto de fortalecimiento y desarrollo del LD adaptado de Harris y Jones (2012), para posteriormente, conforme se avanza en cada resolución de problemática determinada por cada uno de los centros, nuevamente indagar sobre la valoración de tal percepción de LD.

Respecto de la población que participó en el proyecto, se cuenta en total 20 de los 32 establecimientos municipales de las provincias de Valparaíso y Quillota, que participan del Proyecto “Formación de Líderes Sistémicos” (cohorte 2017 y 2018). De los 20 establecimientos seleccionados, 3 eran liceos – 1 de Enseñanza científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP), 1 HC y 1 TP; 2 eran escuelas que impartían Educación especial; 9 eran escuelas básicas que impartían Educación básica y de párvulos; 1 era una escuela básica que impartía también Educación media; 1 era un centro integral de adultos; y 1 era un colegio que impartía Educación completa. En cuanto al área geográfica de pertenencia, 13 de ellos eran urbanos; 4 rurales y 6 eran urbano/rural. En relación a las categorías de desempeño que establece la Agencia de Calidad de la Educación en Chile, se precisa que 3 de ellos eran insuficientes; 6 eran medio bajo; 6 medios; 1 alto y 3 sin información de categoría de desempeño. En lo concerniente al Índice de Vulnerabilidad de los Establecimientos (IVE), que es un Indicador usado en los Programas de Alimentación Escolar en Chile que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar por medio de una evaluación socioeconómica de los estudiantes. En los casos de los establecimientos, este variaba de 87,36% en una escuela rural, a 96,12% de una escuela urbana. Respecto al tamaño del establecimiento, este variaba de 802 estudiantes a 29 estudiantes, siendo la media de 311 estudiantes. La Tabla 1 fue construida a principio del 2020, describe con detalle la diversidad de características de los centros escolares.

Tabla 1 - Características de los establecimientos participantes de la Región de Valparaíso

N	Tipo Establecimiento	Nivel de Enseñanza	Matricula	Área	Categoría Desempeño	IVE
1	Liceo	Parvularia/Básica/Media (HC)/ (TP)	719	Urbano	Insuficiente	90,72%
2	Colegio	Parvularia/Básica/Media (HC)	802	Urbano	Medio	82,11%
3	Escuela	Parvularia/Básica	176	Rural	Alto	94,51%
4	Escuela	Parvularia/Básica	186	Urbano	Insuficiente	92,59%
5	Escuela	Parvularia/Básica	107	Rural	Medio	87,36%
6	Escuela	Parvularia/Básica	140	Rural	Insuficiente	86,89%
7	Liceo	Básica/Media (TP)	474	Urbano	Medio Bajo	90,66%
8	Centro Integral de Adulto	Básica y Media Adultos	199	S/I ¹	S/I	S/I
9	Escuela	Parvularia/Básica	340	Urbano	Medio	89,58%
10	Escuela Especial	Educación Especial	139	S/I	S/I	S/I
11	Escuela	Parvularia/Básica	126	Urbano	Medio	96,12%
12	Escuela	Parvularia/Básica	233	Urbano	Medio Bajo	94,95%
13	Escuela	Parvularia/Básica	385	Urbano	Medio	82,85
14	Liceo	Básica/Media (HC)	547	Urbano	Insuficiente	84,05%
15	Escuela	Parvularia/Básica	190	Urbano	Medio	82,93%
16	Escuela Especial	Educación Especial	69	S/I	S/I	S/I
17	Escuela	Parvularia/Básica/Media (HC)	488	Urbano	Medio	87,7%
18	Escuela	Parvularia/Básica	143	Urbano	Medio	95,16
19	Escuela	Parvularia/Básica	655	Urbano	Medio Bajo	94,98%
20	Escuela	Parvularia/Básica	102	Rural	Medio Bajo	95%

Fuente: Elaboración propia, (2020).

Cabe precisar que durante el año 2019 se continuo con el desarrollo del proyecto con los 20 centros escolares. Sin embargo, con 12 de ellos se realizó un *focus group* y una actividad de cierre evaluativa, aplicando además por tercera vez el Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido (CMLD). En cambio, con 8 establecimientos se decidió continuar, dado que aun no terminaban sus respectivos proyectos locales realizados durante el año 2018, con el fin de lograr una mayor sustentabilidad del trabajo realizado.

¹ Los establecimientos sin información (S/I) no se encuentran categorizados por la agencia de la calidad porque no rinden Simce, tampoco se encontró su índice de vulnerabilidad.

Para la recolección de datos, se les envió una carta de invitación a los directivos participantes del diplomado, solicitándoles que hicieran extensiva esta invitación a los docentes de sus establecimientos. Los participantes debían ingresar a través de un *link* al sitio *web* de *Lideres Educativos*, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se aseguraba la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar la identidad de los participantes. Seguidamente, se le invitaba a aceptar las condiciones descritas antes de contestar el cuestionario.

En la etapa de diagnóstico se aplicó en formato *on-line* el CMLD validado en Chile por Maureira Cabrera y Garay Oñate (2019). Este consta de tres partes (escalas): La primera corresponde a nueve ítems en donde se pregunta por la percepción de directivos y docentes respecto de la distribución del liderazgo en sus instituciones, mediante una escala Likert de cinco posibilidades de respuesta, valoradas numéricamente por uno “totalmente en desacuerdo” y cinco “totalmente de acuerdo”, comparando percepciones sobre el estado actual y el estado deseado. La segunda parte consta de seis escalas, con un total 45 ítems, dentro de los cuales cada escala posee entre siete a ocho ítems, asociados al LD que se responde en una escala Likert similar. La tercera parte es una escala sobre jerarquía de preferencias en los ámbitos de docencia, gestión, convivencia y aspectos personales. En el presente artículo se analizan únicamente los resultados de la primera parte del instrumento.

En la fase de ejecución del proyecto se utilizó una adaptación de las pautas de preguntas desarrolladas por Harris y Jones (2012) para cada una de las fases: implementación, innovación e impacto. En la fase de implementación, las preguntas y acciones estaban orientadas a definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados. En la fase de innovación, las preguntas y acciones estaban orientadas al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración. En la fase de impacto, el equipo evaluó el impacto o cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales. En la etapa de cierre del proyecto año 2019, se aplicó nuevamente en formato *on-line* o en papel el CMLD.

Se realizó un análisis de la primera escala del CMLD, que correspondió a la comparación entre el estado actual y el estado deseado del LD en los establecimientos, utilizando el software de análisis cuantitativo SPSS, donde se calcularon estadísticos descriptivos. Posteriormente, se hizo un análisis detallado de los 9 ítems y sus comportamientos, a través de la comparación del pretest (primera aplicación año 2018), segunda aplicación (finales año 2018) y post test (año 2019) para ver diferencias en la percepción de las prácticas de liderazgo que se detallan en tablas resumidas más abajo descritas, que, dada la amplitud, se presentarán de manera agregada.

4 Presentación de Resultados

La percepción global, considerando pre y post, en cada uno de los ítems y su variación (diferencias entre puntuaciones medias entre Pre y Post, en ese orden) se exponen a continuación a través de Tabla 2.

Tabla 2 - Valoraciones promedios generales y diferencias (variaciones) en ítem de escala sobre la percepción de situación actual del LD

Situación Actual	Pre	Post1	Variación	Post2	Variación	Variación Total
			Pre-Post1		Post1-Post2	Pre-Post2
Las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela	3,36	3,49	-0,14	3,57	-0,08	-0,21**
Se promueve la participación en equipos de liderazgo	3,51	3,50	0,01	3,60	-0,10	-0,09
Existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos	2,40	2,73	-0,33**	2,65	0,08	-0,25**
La rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento.	3,53	3,48	0,05	3,48	-0,01	0,05
Los integrantes de los Consejos (organismos colegiados) tienen oportunidad de desarrollo de liderazgo	2,99	3,12	-0,13	3,16	-0,05	-0,18
Los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo	3,20	3,34	-0,14	3,31	0,03	-0,11
El liderazgo compartido es reconocido y reforzado en la política pública existente	3,06	3,11	-0,05	3,24	-0,13	-0,18
Las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo	2,96	3,15	-0,19	3,31	-0,16	-0,34**
Desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes	3,96	3,95	0,01	4,00	-0,05	-0,04

** p < 0.01

Fuente: Elaboración propia a partir del registro y análisis de respuestas de primera escala del CMLD en todos los centros escolares del estudio (2020)

Con relación a principales valoraciones de tendencia central, obtenidas por medias aritméticas, se observa un predominio alto tanto en pre como en post, de que desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje. En cambio, lo más descendido se registra en la existencia de estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos.

Si se considera como indicador de variabilidad total entre la media de la pre medición, a partir de la percepción del estado actual, y la media de la última administración post (en ese orden), se observa que las tres mayores variaciones, de carácter significativo, se dan en el ítem las estructuras de las escuelas fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo (dif = -0.34, $p < 0.01$), seguido por los reactivos existen estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos (dif = -0.25, $p < 0.01$) y las tareas de liderazgo son compartidas ampliamente en la escuela (dif = -0.21, $p < 0.01$). En cambio, la menor variación (no significativa), se da en los reactivos desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje, se promueve la participación en equipos de liderazgos y finalmente los mandos medios líderes tienen oportunidades de desarrollo de liderazgo.

A continuación, se lista en Tabla 3, construida en 2020, el resumen de las características de todos los centros participantes registradas como tipo de centro, nivel de Enseñanzas, matrícula, área en que se ubican (Urbana y/o Rural), categoría de desempeño y, un indicador, que se aproxima de los resultados sobre la percepción de cambios del LD, en dos hitos cronológicos, considerando en cada uno de ellos la frecuencia de cambios por cada ítem.

Tabla 3 - Población total de centros escolares y registro de percepción de cambios positivos en prácticas de LD

Tipo de Centro	Nivel de Enseñanza	Matric.	Área	Categoría Desempeño	2018	2019	SI/ NO
					Cambio +	Cambio +	
Liceo C1	Parvularia/ Básica/Media	719	U	Insuficiente	2	0	NO
Colegio C2	Parvularia/ Básica/Media	802	U	Medio	9	8	Si
Escuela C3	Parvularia/Básica	176	R	Alto	6	5	Si
Escuela C4	Parvularia/Básica	186	U	Insuficiente	9	7	Si
Escuela C5	Parvularia/Básica	107	R	Medio	4	8	Si
Escuela C6	Parvularia/Básica	140	R	Insuficiente	9	7	SI

Continúa

Continuación

Tipo de Centro	Nivel de Enseñanza	Matric.	Área	Categoría Desempeño	2018	2019	SI/ NO
					Cambio +	Cambio +	
Liceo C7	Básica/Media (TP)	474	U	Medio Bajo	2	0	NO
Adulto C8	Básica y Media Adultos	199	S/I ²	S/I	9	6	SI
Escuela C9	Parvularia/Básica	340	U	Medio Bajo	7	9	SI
Escuela C10	Educación Especial	139	S/I	S/I	2	8	SI
Escuela C11	Parvularia/Básica	126	U	Medio	0	5	SI
Escuela C12	Parvularia/Básica	233	U	Medio Bajo	3	8	SI
Escuela C13	Parvularia/Básica	385	U	Medio	1	8	SI
Liceo C14	Básica/Media (HC)	547	U	Insuficiente	0	0	NO
Escuela C15	Parvularia/Básica	190	U	Medio	9	8	SI
Escuela C16	Educación Especial	69	S/I	S/I	8	7	SI
Escuela C17	Parvularia/Básica/Media	488	U	Medio	3	1	SI
Escuela C18	Parvularia/Básica	143	U	Medio	0	4	SI
Escuela C19	Parvularia/Básica	655	U	Medio Bajo	3	0	NO
Escuela C20	Parvularia/Básica	102	R	Medio Bajo	1	0	NO

Fuente: Elaboración propia a partir del registro de respuestas agregadas de primera escala de CMLD por centros escolares (2020)

De los resultados descritos y considerando como medida el indicador sobre la percepción inter periodo de cambio, en ítems de escala que estiman la diferencia entre estado actual en pre y post, se contabiliza en última columna de Tabla 3, 15 (SI) y 5 (NO) del total de 20 centros escolares participantes en que se modificó la percepción, en más de la mitad de las prácticas de LD, estimadas a partir de ítems de la primera escala del CMLD. Asimismo, y por medio de las frecuencias de variaciones, que mayoritariamente son las escuelas en contraste con los liceos en que se percibe mayores modificaciones de prácticas de LD. Además, existen cuatro escuelas, con diferentes tamaños de matrícula, áreas y niveles de desempeño que obtienen las mayores valoraciones de cambios en post.

² Los establecimientos sin información (S/I) no se encuentran categorizados por la agencia de la calidad porque no rinden Simce, tampoco se encontró su índice de vulnerabilidad.

5 Discusión y conclusiones

Desde la muestra de estudios descritos que coadyuvaban a justificar la pertinencia sobre un mayor conocimiento del LD, sus conceptualizaciones, asociaciones, efectos e impacto, se observa como aspecto transversal que la construcción de confianza es clave para iniciar prácticas de liderazgo según la perspectiva distribuida. Consideración que por lo demás, Day (2013) hacía ver, que dependiendo de la proporción de niveles de confianza la continua delegación (escasa confianza) a distribución (alta confianza), estaría en parte la real posibilidad de desarrollar alguna manifestación de LD. Así, la confianza aparece reiteradamente como un factor esencial para fortalecer el trabajo del equipo directivo, y de este con los docentes, su satisfacción, al estar colectivamente involucrados en un proyecto compartido. Lo que afectará directamente al desarrollo del capital profesional docente y, por ende, a la Enseñanza y aprendizaje escolar.

El liderazgo adjetivado como compartido en las organizaciones escolares es probablemente la asociación más frecuente que se hace con el LD. No obstante, son múltiples y diversas las acepciones que le definen y operacionalizan. Una de las más frecuentes, es la perspectiva que pone el foco en las prácticas de liderazgo y cuya unidad de análisis corresponde a las características de interacción social que se producen en tales prácticas. Así, la comprensión de LD en que se enmarcó el proyecto mayor al que pertenece este trabajo sitúa tales prácticas, como aquellas que emergen de acciones cotidianas y que involucra a diferentes personas responsables de tareas, plan o proyecto, considerando formas de organizarse, relaciones sociales y aquellas variables estructurales del sistema que favorece o impiden la distribución de liderazgo en las instituciones, por si sola, o redes entre éstas. No obstante, como una forma de aproximarse a la percepción sobre esta acepción, basadas en los diferentes proyectos escolares que implicó la adaptación del modelo de Harris y Jones (2012) en pos de fortalecer el LD, se observó que tres de cada cuatro centros escolares percibieron algún grado de cambio en sus prácticas. Esto podría considerarse un punto de partida para futuros cambios de índole más compleja y profunda, los cuales podrían ser seguidos por futuras investigaciones utilizando metodologías mixtas.

A nivel agregado y considerando la totalidad de instituciones que participaron del proyecto son mayoritariamente las escuelas, a diferencia de las instituciones secundarias (liceos), en las que se percibió una mayor frecuencia de cambios de prácticas de liderazgo. Encontrándose cuatro de dichas escuelas, que independiente del tamaño de su matrícula, área de localización y nivel de desempeño lograron tales cambios casi en su totalidad. Tal característica, que es consistente con la naturaleza de los estudios de Harris y DeFlaminis (2016)

y Larraín Ríos (2017), pudiesen estar asociados a que son por lo general, de menor matrícula, menor complejidad organizativa y por el tipo de proyectos que probablemente desarrollaron.

La alta y consistente percepción de valoración, por una parte, que tienen ítems asociados a la promoción, rendición y desarrollo de liderazgos compartidos, junto, por otra a la estimación de las menores variaciones en estas, reflejarían aspectos de cambios de prácticas de liderazgo más atribuibles a factores internos que externos. Lo que en parte estaría reflejando cierta consistencia con las variables frecuentemente asociadas al LD y al sentido de su concepción (AHUMADA *et al.*, 2017), que permeo las diversas etapas del desarrollo del proyecto.

En cambio, aquellos ítems de menor y consistente percepción de valoración y, además, de mayor variación, se encuentran asociados a ítems sobre estrategias y estructuras para la renovación de roles directivos. Ámbitos que están probablemente más ligado a factores externos, pues las políticas educativas en Chile en procesos de organización escolar y roles directivos, aunque se han generado marcos orientadores (CHILE, 2015) para favorecer LD, estas tienden a mantener un carácter jerárquico, individualista y de rendición de cuentas en la dirección de los centros (CAMPOS; VALDÉS; ASCORRA, 2019).

Si bien el estudio que se describe en este manuscrito aborda un enfoque de liderazgo escolar cada vez más referido, por la literatura científica en su alta pertinencia, en la explicación de factores de cambio y mejora en las organizaciones educativas (HARRIS; JONES; ISMAIL, 2022) y, en este caso, aporta conocimiento situado sobre tal enfoque en una diversidad de centros escolares, usando una escala del CMLD (MAUREIRA CABRERA, GARAY OÑATE, 2019), lo hace desde un modo parcial, local, exploratorio y descriptivo, bajo el contexto de un proyecto mayor, con un número de casos acotados. Asimismo, la técnica de recolección de datos usada, como lo es un cuestionario, tiene por definición una alta deseabilidad social. Con todo, es un trabajo que busca aportar conocimiento y suscitar problemáticas, desde una perspectiva del liderazgo escolar altamente relevante y novedosa para la región, como es la del LD.

Liderança Compartilhada nas escolas: mudanças na percepção das práticas educacionais

Resumo

A Liderança Compartilhada (LC) favorece a colaboração entre os profissionais e o desenvolvimento de capacidades de gestão escolar. Um programa de desenvolvimento de práticas de liderança foi implementado em vinte escolas chilenas com estudo sobre a percepção da frequência das mudanças tendo sido investigada por meio da pré e pós-aplicação de um questionário multifatorial de LC. Os resultados indicaram que a comunidade de três (75%) dos quatro centros educacionais analisados perceberam mudanças em suas práticas de liderança. As escolas primárias apresentam maior frequência de mudanças em relação às instituições secundárias. Conclui-se que fatores organizacionais internos e externos favorecem a implantação da LC, visto que existe uma grande convicção de que o desenvolvimento da liderança compartilhada favorece os resultados de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Liderança Compartilhada. Mudança Educacional. Melhoria Escolar. Inovação Educacional.

Distributed Leadership in schools: changes in the perception of educational practices

Abstract

Distributed for improvement. A leadership practice development program was implemented in twenty Chilean schools. The perception of frequency of changes was investigated through the pre and post application of a multifactorial questionnaire of DL. The results highlight that three out of four centers perceive changes in their leadership practices. Primary schools show a higher frequency of changes in relation to secondary institutions. It is possible to conclude that both internal and external organizational factors favor the implementation of DL, since there is a high conviction that developing shared leadership favors learning results in students.

Keywords: Distributed Leadership. Educational Change. School Improvement. Educational Innovation.

Referencias

- AHUMADA, L., *et al.* Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. [S. l.]: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2017. (Informe Técnico, n. 7)
- ANDRIOLA, W. B. Escala para avaliar a qualidade da mediação docente em ambiente universitário: adaptação cultural e evidências de validade. *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 40, n. 1, p. 1-19, 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e67993>
- ANDRIOLA, W. B. Factores caracterizadores de centros educativos eficaces. *Bordón: Revista de Pedagogía*, Madrid, v. 53, n. 2, p. 175-183, 2001.
- ANDRIOLA, W. B.; ANDRIOLA, C. G.; MOURA, C. P. Opiniões de docentes e de coordenadores acerca do fenômeno da evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.14, n.52, p.365-382, set. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362006000300006>
- ANDRIOLA, W. B.; McDONALD, B. C. (orgs.). *Avaliação: fiat lux em educação*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2003.
- BELLEI, C., *et al.* *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* Santiago Chile: LOM, 2020.
- CAMPOS, F.; VALDÉS, R.; ASCORRA, P. ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, Santiago, n. 51, p. 53-84, dic. 2019. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- CHILE. Ministerio de Educación. *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2015.
- DAY, C. *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Bilbao: Mensajero, 2013.
- DERBY ALLENDES, F. *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular*. Tesis (Doctoral en Educación) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2017.

ENGESTRÖM, Yrjö. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. *Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001. p. 78–88, (Colección agenda educative).

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *What's worth fighting for in your school?*. Amsterdam: Teachers College Press, 1996.

GARAY OÑATE, S. I., *et al.* El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Granada, v. 23, n. 2, p. 169-188, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

GARCÍA TORRES, D. Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore. *Journal of Educational Administration*, Leeds, v. 56, n. 1, p. 127-142, Dec. 2017.

GÓMEZ, M. M. *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas, 2016.

GURR, D. *Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad*. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: diez miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales; 2019. p. 19-70.

HALLINGER, P.; HECK, R. H. Leadership for learning: does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, [s. l.], v. 38, n. 6, p. 654-678, Nov. 2010. <https://doi.org/10.1177/17411432103790>

HALLINGER, P.; HECK, R. H. What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In: LEITHWOOD, K., *et al.* (eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht: Springer, 2002. p. 9-40

HARRIS, A. *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2014.

HARRIS, A.; DEFLAMINIS, J. Distributed leadership in practice: evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, v. 30, n. 4, p. 141-146, 2016. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>

HARRIS, A.; JONES, M. *Connecting professional learning: leading effective collaborative enquiry across teaching school alliances*. Triumph Road: National College for School Leadership, 2012.

HARRIS, A.; JONES, M.; ISMAIL, N. Distributed leadership: taking a retrospective and contemporary view of the evidence base. *School Leadership & Management*, [s. l.], v. 42, n. 5, p. 438-456, Jul. 2022. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2109620>

HARRIS, A., *et al.* El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017. p. 227-162.

HUTCHINS, E. How a cockpit remembers its speeds. *Cognitive Science*, Hoboken, v. 19, n. 3, p. 265-288, 1995. [https://doi.org/10.1016/0364-0213\(95\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0364-0213(95)90020-9)

IMMEGART, G. L. Dirección participativa: realidades prácticas, estratégicas y éticas. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE DIRECCIÓN PARTICIPATIVA Y EVALUACIÓN DE CENTROS, 2., Bilbao, 1996. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996. p. 361-376

LABRÍN, K. *Prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico de la comuna de San Miguel*. Tesis (Magister en Educación) – Universidad de Chile, Santiago, 2014.

LARRAÍN RIOS, F. J. *The changes in relational trust during the first year of a distributed leadership implementation: a descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams*. Tesis (Doctorado) – niversity of Pennsylvania, 2017

LEITHWOOD, K. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación, 2009.

LEITHWOOD, K., *et al.* *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning*. Santiago de Chile: DFES Publications, 2006.

LIU, Y.; BELLIBAŞ, M. Ş.; GÜMÜŞ, S. The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 430-453, 2020. <https://doi.org/10.1177/174114322091043>

LÓPEZ ALFARO, P. Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio*, Santiago, n. 47, p. 2, set. 2013. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>

LÓPEZ ALFARO, P.; GALLEGOS ARAYA, V. Liderazgo distribuido y aprendizaje de la matemática en escuelas primarias: el caso de Chile. *Perfiles Educativos*, v. 39, n. 158, p. 112-129, oct./dic. 2017. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.158.58786>

MACBEATH, J. No lack of principles: leadership development in England and Scotland. *School Leadership and Management*, v. 31, n. 2, p. 105-121, 2011. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029>

MASCALL, B., *et al.* The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In: HARRIS, A. (ed.) *Distributed leadership: different perspectives*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 81-100. (Studies in educational leadership, v. y).

MAUREIRA CABRERA, O; GARAY OÑATE, S. Hacia la medición de la distribución del liderazgo en escuelas efectivas y vulnerables en Chile. *Perfiles Educativos*, v. 41, n. 166, p. 141-159, oct./dic. 2019. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.58718>

MAUREIRA CABRERA, O; GARAY OÑATE, S.; LÓPEZ ALFARO, P. Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, v. 27, n. 2, p. 689-706, 2016 https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079

MUNIZ, R. F., *et al.* Emprego do *Data Envelopment Analysis (DEA)* para estimar a eficiência escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 114, p. 116-140, jan./mar. 2022. <https://doi.org/10.1590/S0104-403620210002902688>

PINO-YANCOVIC, M.; GONZÁLEZ, Á.; AHUMADA, L. *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Valparaíso: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, 2018. (Informe Técnico Líderes Educativos, n. 4).

PIOT, L.; KELCHTERMANS, G. The micropolitics of distributed leadership: four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, v. 44, n. 4, p. 632-649, May 2015. <https://doi.org/10.1177/1741143214559224>

SENGE, P., *et al.* La quinta disciplina en la práctica: estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Juan Gránica, 1995.

SILVA, A. S. R.; ANDRIOLA, W. B. Uso de equações estruturais para validar um modelo explicativo da relação entre domínio tecnológico, interação e aprendizagem colaborativa na educação a distância (EaD). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 373-396, jun. 2012. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362012000200008>

SPILLANE, J. P.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. B. Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 23-28, 2001. <https://doi.org/10.3102/0013189X030003023>

THIEN, L. M. *Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers affective commitment to change: a partial least squares analysis*. *SAGE Open*, v. 9, n. 2, p. 1-15, apr.-jun. 2019. <https://doi.org/10.1177/2158244019846209>

VROOM, V. H.; JAGO, A. G. Situation effects and levels of analysis in the study of leader participation. In: YAMMARINO, F. J.; DANSEREAU, F. (eds.), *Leadership: the multiple-level approaches*. Stanford: JAI Press, 1998. p. 145-160.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (ed.). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, 2017.



Información sobre los autores

Óscar Maureira-Cabrera: Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Contacto: omaureir@ucsh.cl

Luis Ahumada-Figueroa: Doctor en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid. Contacto: luis.ahumada@pucv.cl

Carlos Ascencio-Garrido: Candidato al Doctorado en Psicología por la Universidad de Chile. Contacto: cascenciog@ucsh.cl

Wagner Bandeira-Andriola: Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Contacto: w_andriola@ufc.br

Contribuciones de los autores: Óscar Maureira-Cabrera colaboró en lineamientos del trabajo de campo y estructuró la sistematización de los diversos apartados de Informe. Luis Ahumada-Figueroa proveyó de los criterios de sistematización de información, sus análisis y dirigió el trabajo de campo. Carlos Ascencio-Garrido registró datos y proveyó de análisis en SPSS. Wagner Bandeira-Andriola revisó, ajustó, evaluó los diversos análisis de datos y complementó referencias de marco teórico.

Datos: Los datos que respaldan los resultados de este estudio se publican en el propio artículo.

Declaración de conflictos de interés: Los autores declaran que no tienen ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de interés en relación con el manuscrito.

Financiación: Se agradece el financiamiento de parte de este trabajo al Fondo Nacional de Ciencias y Tecnología de Chile (FONDECYT) Proyecto N° 1210249: Liderazgo distribuido en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP): análisis de las relaciones, interacciones y cultura colaborativa.