



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

OEI 75

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

DOCUMENTO DE REFERENCIA 

2025

Liderazgo Distribuido
América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Chile

Este documento fue encargado por el Informe de seguimiento de la educación en el mundo para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. No ha sido editado por el equipo. Los puntos de vista y opiniones expresados en este documento son los de su(s) autor(es) y no deben atribuirse al Informe de seguimiento de la educación en el mundo ni a la UNESCO. Los documentos pueden citarse con la siguiente referencia: "Documento encargado para el Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2025, edición regional sobre liderazgo en la educación: Liderar para la democracia".

Para más información, póngase en contacto con
gemreport@unesco.org

José Weinstein, Javiera Peña, Gonzalo Muñoz y Francisca Maldonado
Universidad Diego Portales

Resumen

El presente informe tiene por objetivo dar cuenta de la presencia y el modo en que se manifiesta el liderazgo distribuido en Chile. Para ello, se ha analizado tanto las políticas y normativas que establecen el marco de gobernanza del sistema escolar como las prácticas educativas presentes en los establecimientos educativos que avanzan en esta dirección.

Considerando la particularidad del sistema escolar chileno, se buscó identificar y comparar posibles diferencias y similitudes, en la medida de lo posible, entre los dos tipos de establecimientos con financiamiento público que rigen los modelos de administración y gestión: establecimientos escolares públicos y establecimientos particulares subvencionados, que concentran el 35,5% y 54,1% de la matrícula respectivamente (CEM-MINEDUC, 2023).

Contenido

Resumen	2
Contenido	3
1. Introducción	4
1.1. Revisión Documental de Normativas, Políticas y Orientaciones Institucionales	4
1.2. Revisión Sistemática de Estudios sobre Liderazgo Distribuido en Chile	4
1.3. Entrevistas semiestructuradas a directores y responsables de instituciones formadoras en Liderazgo Directivo	4
1.4. Revisión y análisis de datos cuantitativos de SIMCE y estudios previos	5
1.5. Revisión y análisis de datos cualitativos de estudios propios previos	5
2. Marco de gobernanza, reglamentación y política educativa del país para el liderazgo distribuido	6
2.1. Rol, funciones y atribuciones del liderazgo directivo en el sistema escolar y aproximación al liderazgo distribuido	8
2.2. Estructuras y espacios de participación y distribución del liderazgo	9
2.3. Política de formación y desarrollo de capacidades	10
3. Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas: cómo se manifiesta y evidencia	11
3.1. Valoración y conceptualización del Liderazgo Distribuido entre los actores educativos	11
3.2. Distribución del tiempo y liderazgo distribuido	13
3.3. Efectos y relaciones del liderazgo distribuido pesquisados en el sistema escolar chileno	14
3.4. Prácticas de liderazgo distribuido	14
3.4.1. Prácticas de liderazgo distribuido desarrolladas al interior de los centros escolares	14
3.4.2. Prácticas a nivel de liderazgo intermedio	21
3.4.3. Prácticas de desarrollo profesional y formativo de directivos en liderazgo distribuido	21
4. Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas: factores que facilitan y obstaculizan	23
4.1. Factores que facilitan prácticas de liderazgo distribuido en los centros escolares del país	23
4.1.1. Factores facilitadores del LD organizacionales	23
4.1.2. Factores facilitadores del LD culturales	25
4.1.3. Factores facilitadores del LD institucionales/normativos	26
4.2. Obstaculizadores del liderazgo distribuido	26
4.2.1. Factores obstaculizadores del LD organizacionales	26
4.2.2. Factores obstaculizadores del LD culturales	28
4.2.3. Factores obstaculizadores del LD institucionales/normativos	29
5. Análisis y conclusiones	31
Referencias	34
Apéndices	37
Apéndice 1: Participantes y entrevistados en estudio	37

1. Introducción

El liderazgo distribuido como un enfoque del liderazgo basado en la colaboración, la participación y la distribución del poder de toma de decisión (Spillane, et al., 2001; Supovitz, et al., 2019), ha cobrado creciente relevancia tanto a nivel académico como político- institucional a la hora de abordar la gestión y el liderazgo educativo en el contexto escolar. Si bien, en la literatura (Harris, 2004; Gronn, 2002) se distinguen múltiples concepciones en torno a las implicancias y las prácticas que efectivamente enmarcan este tipo de liderazgo, es posible identificar ciertas concordancias respecto a una serie de dimensiones que resultan centrales y que son examinadas en el presente documento: i) marco normativo y regulatorio para el ejercicio del liderazgo distribuido; ii) estructura organizacional de los establecimientos; iii) conceptualización y discursos en torno al liderazgo distribuido en el sistema educativo; iv) formas de participación y gobernanza; v) prácticas de liderazgo distribuido; vi) formación inicial y continua en liderazgo distribuido. Estos aspectos son abordados de manera transversal en el presente estudio de caso.

Para la elaboración del estudio de caso se llevó a cabo una metodología comprensiva y mixta que integró diversas técnicas de investigación y fuentes de información, que permitieron profundizar en el estado del arte institucional pero también organizacional y cultural del liderazgo distribuido en Chile.

1.1. Revisión Documental de Normativas, Políticas y Orientaciones Institucionales

Esta revisión incluyó todas las políticas, normativas y orientaciones institucionales vigentes en torno al liderazgo y gestión directiva en el país, indagando en específico en lo referido al liderazgo distribuido y las dimensiones que han sido identificadas como centrales. El marco temporal consideró el período entre 2004 a la fecha. Se seleccionó este año de inicio, dada la promulgación de la Ley 19.532, que establece por primera vez el rol del director(a) en función del liderazgo pedagógico y no solo de gestión, evidenciándose desde entonces un reconocimiento progresivo desde la institucionalidad al liderazgo educativo (Kröyer y Gajardo, 2016).

1.2. Revisión Sistemática de Estudios sobre Liderazgo Distribuido en Chile

El objetivo de esta metodología fue profundizar conceptual y analíticamente en los principales resultados de las investigaciones sobre el tema en el país. En total, se analizaron entre 2004 y 2024, 42 artículos pesquisados en los buscadores académicos: SCIELO, WOS, SCOPUS, Google Scholar y ERIC.

1.3. Entrevistas semiestructuradas a directores y responsables de instituciones formadoras en Liderazgo Directivo

Para la realización de este informe, se llevaron a cabo 14 entrevistas semiestructuradas dirigidas a directores de establecimientos públicos y particulares subvencionados del país, entre los meses de mayo y julio del presente año (Ver detalles Anexo I).

El objetivo de las entrevistas fue por una parte validar información levantada a través de las técnicas de investigación y fuentes de información descritas previamente, pero también indagar en las concepciones presentes en torno al liderazgo distribuido, el modo en que a juicio de los directores se manifiesta este tipo de liderazgo, los facilitadores y obstaculizadores para su ejercicio y posibles diferencias entre los establecimientos según dependencia.

Asimismo, se entrevistó a cinco responsables, coordinadores y/o directores, de programas de formación (magíster y diplomados) en liderazgo y gestión educativa. El objetivo de estas entrevistas fue profundizar en la importancia del enfoque del liderazgo distribuido en los programas de formación y el modo en que esto se expresa en la práctica, así como el valor otorgado a este enfoque y la opinión que tienen respecto a la consideración del liderazgo distribuido en la normativa y orientaciones del sistema educativo en el país.

1.4. Revisión y análisis de datos cuantitativos de SIMCE y estudios previos

Una tercera técnica empleada fue el análisis de datos cuantitativos. Específicamente, se analizaron las bases de datos de la medición realizada por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en sus últimos datos disponibles (2023) y la Encuesta sobre Prácticas de Liderazgo y Calidad de la Educación en Chile, representativa de las escuelas básicas urbanas del país, llevada a cabo por la Universidad Diego Portales durante 2019. En el caso del SIMCE, se analizaron específicamente preguntas relativas a: i) colaboración docente; ii) percepción de docentes y apoderados respecto a participación en aspectos relevantes de los establecimientos escolares. Ambos elementos considerando tipo de dependencia. Por su parte, la encuesta (UDP, 2019) permitió dar cuenta de tres cuestiones relacionadas con el liderazgo distribuido: i) el tamaño y composición de los equipos directivos, ii) la proporción del tiempo que se destina potencialmente a la distribución del liderazgo y iii) a quiénes acuden los actores de la comunidad para resolver algunos problemas.

1.5. Revisión y análisis de datos cualitativos de estudios propios previos

Se indagó y analizó desde una perspectiva del liderazgo distribuido y sus dimensiones asociadas, información cualitativa levantada en dos investigaciones que contabilizaron 15 estudios de caso de las regiones de Valparaíso y Metropolitana, realizados por el equipo de investigación entre los años 2015 y 2022, que tuvieron como temática central la confianza relacional en el espacio escolar.

La información proveniente de las cinco fuentes mencionadas fue analizada y triangulada con el fin de abordar cada uno de los temas que estructuran el siguiente estudio de caso. El primero de ellos, aborda el marco de gobernanza, reglamentación y política educativa del país para el liderazgo distribuido. El segundo tema aborda las prácticas de liderazgo distribuidos presentes en el sistema escolar del país. Para ello, se pone atención tanto a la valoración y conceptualización de este tipo de liderazgo entre los actores escolares, sus efectos y relaciones pesquisadas y las prácticas identificables a nivel intra-escuela, de liderazgo intermedio y de desarrollo profesional y formativo. El tercer tema profundiza en los factores que facilitan y obstaculizan el liderazgo distribuido. Por último, se realiza un análisis de la información y sus principales conclusiones.

2. Marco de gobernanza, reglamentación y política educativa del país para el liderazgo distribuido

Chile ha experimentado en las dos últimas décadas importantes cambios y transformaciones que han impactado en el modo en que se gestionan y lideran las escuelas del país, pudiendo observarse, entre estos, un conjunto de normativas, instrumentos y lineamientos que han buscado la promoción del liderazgo directivo como un factor relevante en el desarrollo del sistema escolar (Galdames-Calderón, 2023; MINEDUC, 2015, 2017, 2021, Nuñez, et al., 2010). Esto, sin embargo, no se ha producido siempre de forma coordinada, por lo que la literatura al respecto ha llamado la atención sobre una falta de articulación y coherencia de la política en torno al liderazgo educativo en el país (Cancino y Monroy, 2017; Figueroa et al., 2019, Weinstein et al., 2020). Asimismo, la normativa y la política ha adolecido de lineamientos claros respecto a la promoción de estructuras y enfoques de distribución del liderazgo y autonomía de las escuelas en aras de la mejora escolar (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2012; López-Yañez, 2014; Ahumada, 2010; Garay, 2015). Pese a ello, es posible reconocer algunos avances en esta dirección. A continuación, se presenta un recorrido en torno al marco de gobernanza, reglamentación y política educativa que ha orientado el desarrollo del liderazgo directivo, poniendo especial atención en aquellos elementos vinculados a la promoción del liderazgo distribuido.

Tras una larga historia educacional de anclaje del rol directivo escolar en una función más administrativa-burocrática, en 2004 (Ley “Jornada Escolar Completa”) se define por primera vez al director como un líder educativo que tiene por principal función la conducción del Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento que encabeza. En 2005 se establece la concursabilidad de los directores en los establecimientos educacionales del sector público, propendiendo a mecanismos de selección más transparentes y competitivos (Weinstein, et al., 2020). A partir de entonces, se ha avanzado en el reconocimiento progresivo de la importancia del rol directivo (Kröyer y Gajardo, 2016). Es así como, posteriormente, se establece que una responsabilidad del director es la elaboración e implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo, con la definición de acciones específicas en las áreas de currículum, liderazgo, convivencia y gestión de los recursos en la escuela (Ley 20.248, 2008; Ahumada, et al., 2019) y se estipula que entre sus deberes se encuentran la supervisión pedagógica en el aula y el fomento del desarrollo profesional de los docentes (Ley General de Educación, 2009).

Paralelamente, se pone a disposición de las comunidades educativas un Marco de la Buena Dirección (2005), que diez años más tarde es actualizado y que como instrumento de política tiene por objetivo “orientar la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada, promoviendo un lenguaje común que favorece la comprensión y la reflexión colectiva sobre el liderazgo escolar, entre otros propósitos” (MINEDUC, 2015). En dicho instrumento se reconocen principios, habilidades, conocimientos y cinco ámbitos de acción y práctica de los directivos, que corresponden a: i) construcción e implementación de una visión estratégica compartida; ii) desarrollo de las capacidades profesionales; iii) liderazgo y monitoreo de los procesos de enseñanza y aprendizaje; iv) gestión de la convivencia y la participación de la comunidad escolar; y v) desarrollo y gestión de la organización. En términos generales, el marco se caracteriza por asentar una noción del liderazgo enraizada en lo educativo. Si bien, en su última actualización no se hace referencia al liderazgo distribuido, sí es relevante que mientras en 2005 el marco se encontraba dirigido hacia los directores, el de 2015 se amplía y orienta hacia los equipos directivos. Asimismo, se otorga relevancia a la generación de ambientes participativos y de colaboración asentados en visiones y principios compartidos.

Siguiendo este recorrido, en 2011, en el marco de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación se posiciona la figura del director como protagonista del cambio y la mejora escolar (Ley 20.501, 2011; Nuñez, et al., 2012). Para lo cual, en el sistema público, se establecen mayores requisitos para el acceso a esta función, se mejoran sus condiciones y atribuciones y, por otra parte, se introduce la evaluación al cargo, por medio de un convenio de desempeño que define metas anuales a la gestión (Nuñez, et al., 2012). Asimismo, el Sistema Nacional de

Aseguramiento de la Calidad de la Educación estipula un nuevo marco orientador, los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) (2021; 2023) para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores¹, integrando muchos de los aspectos recogidos en las normativas e instrumentos orientadores previamente mencionados. Los estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: i) liderazgo; ii) gestión pedagógica; iii) formación y convivencia; iv) gestión de recursos. Una diferencia de los estándares con el marco previamente mencionado es que en este caso se considera no solo a los directivos, si no a otros actores involucrados en la gestión y liderazgo de cada una de las dimensiones: sostenedores de los establecimientos, directores, equipos técnico-pedagógicos y otros directivos y docentes. Los estándares no se sustentan en un enfoque del liderazgo distribuido, sin embargo, se reconocen ciertos elementos que apuntan en esta dirección como la atribución de responsabilidades más transversales entre los actores escolares. Ahora bien, pese a ello, la figura del director en términos individuales del cargo continúa siendo reconocido como el mayor responsable de la gestión y liderazgo de los establecimientos. Si bien se reconoce la influencia del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) en los EID, no son instrumentos articulados y en la práctica operan como orientación, en el primer caso a la función directiva propiamente tal y en el segundo a la gestión y metas de los establecimientos.

Asimismo, en 2011, se emite el decreto que instauro el plan de formación de directores con financiamiento público y desarrollado ininterrumpidamente hasta la fecha. De este modo, los directores “han pasado de ser entendidos como meros administradores o implementadores de directrices nacionales a líderes educativos que deben encabezar la mejora en los establecimientos que dirigen” (Weinstein et al., 2020), por lo que requieren cumplir con ciertas características para ser seleccionados en el cargo y además deben ser formados especialmente para ello.

Junto a este cambio normativo de mayor reconocimiento de la relevancia del liderazgo directivo en términos educativos, el Ministerio de Educación impulsa desde 2014 una Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, siendo actualizada y ampliada en 2018. En su objetivo por desarrollar las capacidades de los líderes educativos del país, ha buscado aunar las iniciativas y normativas en torno al liderazgo con el fin de dotar de herramientas y orientaciones en su implementación y desarrollo. En este marco, se impulsa la creación de centros de liderazgo escolar, conformados por consorcios de universidades que tienen como propósito la implementación de acciones respecto a la formación, el desarrollo de capacidades y la investigación sobre el tema².

Por último, es importante destacar la reconfiguración de la administración de los establecimientos escolares públicos, los que a partir de la Ley de Nueva Educación Pública (Ley 21.040, 2017) se encuentran transitando desde una administración municipal a los denominados Servicios Locales de Educación (SLE). Se asiste tanto a la conformación de un liderazgo intermedio más robusto y con una mayor orientación a fortalecer el apoyo a las escuelas y su enfoque en lo pedagógico como a oportunidades de mayor colaboración entre los centros escolares. Específicamente respecto al liderazgo, se definen nuevas atribuciones para los directores en plano de contratación de docentes, elaboración de proyecto educativo y planes de mejora y de gestión de recursos.

En torno a potenciar un enfoque de liderazgo distribuido, asociado al modo en que se gestionan los centros escolares, la normativa y las políticas han presentado una mayor ambigüedad, con ciertos avances, pero también trabas en esta dirección. Esto será abordado en este apartado, en relación con tres aspectos relevantes: i) conceptualización y definición de roles y funciones asociadas al liderazgo directivo; ii) estructuras y espacios de participación y distribución del liderazgo; y, iii) política de formación y desarrollo de capacidades.

¹ En el marco de las transformaciones del sistema educativo chileno en los años ochenta, se puso en marcha un proceso de descentralización que estipuló que las escuelas y liceos públicos pasasen a ser administrados por sostenedores, municipales o privados, que a través de una subvención o *voucher* reciben financiamiento del Estado por cada estudiante que asiste al establecimiento (González et al., 2015). En el marco de la Ley 21.040, promulgada en 2017, en lugar de las municipalidades se establece la creación de 70 Servicios Locales de Educación Pública que progresivamente han asumido la responsabilidad de administrar y gestionar las escuelas en sus respectivas áreas. A la fecha de este informe, 15 Servicios Locales se encuentran en funcionamiento y se prevé la total instalación del sistema para el año 2027.

² Centros del período 2016- 2019: CEDLE (Centro de desarrollo del liderazgo educativo) y Líderes Educativos. Centros del período 2021- 2024: CILED (Centro de Innovación en Liderazgo Educativo, +Comunidad y CLIDER.

2.1. Rol, funciones y atribuciones del liderazgo directivo en el sistema escolar y aproximación al liderazgo distribuido

Un aspecto relevante para el liderazgo distribuido se refiere a la socialización del liderazgo, específicamente la distribución de funciones y responsabilidades entre los miembros de las comunidades educativas con el objetivo de contribuir de manera efectiva al logro de objetivos comunes. Esta distribución puede ser formal e informal. Desde el punto de vista de la normativa y la política educativa, interesa profundizar en el primer tipo de distribución y el modo en que, por una parte, hoy en día a nivel normativo se estipula funciones, responsabilidades y atribuciones de los directores en términos del liderazgo distribuido, pero también por otra parte, el reconocimiento (o no) de otras funciones y responsabilidades, más allá del director.

El marco legal que norma las funciones y atribuciones del rol de Director(a) data de 1996 (Ley 19.070), siendo complementado, más tarde, por la Ley de Nueva Educación Pública de 2017 (Ley 21.040). La normativa hace referencia de forma casi exclusiva a los directores, con algunas alusiones al equipo directivo y funciones técnico-pedagógicas, pero siempre supeditados a un rol más bien de apoyo al director, que es sobre quien recae el conjunto de obligaciones y atribuciones referidas. Con la Ley N° 21.040 (2017) estos apoyos se dan respecto a la organización institucional, convivencia escolar y fomento de la colaboración profesional para el desarrollo de aprendizajes entre los estudiantes. Si bien la normativa alude a cargos de docentes-directivos, nombrados por potestad de los directores (Ley de calidad, 2011) como: Subdirector, Jefe Técnico e Inspector General. No existen a la fecha especificaciones detalladas sobre sus funciones, siendo definida su función como parte de los equipos directivos de forma general por la Ley 21.040 (Art.8) como “aquella de carácter profesional que apoya las funciones de los directores de los establecimientos, en especial, en lo referido a la organización escolar, el clima de convivencia y el fomento de la colaboración profesional para el logro del aprendizaje de los estudiantes”. Asimismo, la Ley de Estatuto de los Profesionales de la Educación, (N°19.070, 1996), define de forma general lo que se comprende como funciones técnico-pedagógicas en su Art. 8° como “aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientaciones educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas”. Sin embargo, no se especifica que los cargos mencionados como directivos deban estar presente en los equipos directivos y, asimismo, se abre la posibilidad a integrar otras funciones “de similar naturaleza”, lo que deriva en una gran heterogeneidad entre los centros escolares al respecto (Cuéllar, 2018; Focus, 2016). Un caso particular es el de las pequeñas escuelas rurales del país, en las que la figura a cargo de la gestión no es la de director si no la de Profesor Encargado, para la cual, no se cuenta con definiciones respecto a sus funciones y atribuciones (Nuñez, et al., 2012). De este modo, se observa que a nivel normativo la referencia al equipo y otras figuras directivas presenta un conjunto de ambigüedades.

Lo mismo ocurre respecto a otros tipos de liderazgos formales al interior de los centros escolares. Mientras la Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar (2018) busca ampliar el concepto de liderazgo educativo, al considerar otras funciones de “docentes en cargos de liderazgo medio”, que van más allá de Subdirectores, Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas e Inspectores Generales, tales como: encargados de convivencia escolar, docentes mentores, orientadores, coordinadores de ciclo, jefes de departamento, otros docentes en cargos técnico-pedagógicos y coordinadores de educación parvularia. La normativa reconoce de entre estos liderazgos medios, a la fecha, los dos primeros, quedando la existencia de los otros supeditados a cada organización escolar. Respecto al Encargado de Convivencia Escolar, se establece, desde 2011, como el responsable de coordinar e implementar el área de promoción de un buen clima y convivencia escolar. En el caso del Docente Mentor, este rol es implementado por el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2018) y su función principal es acompañar a docentes principiantes durante su proceso de inducción.

En relación con el liderazgo distribuido, no es un concepto empleado directamente en el marco normativo, aunque se vislumbran ciertos elementos que apuntan en esta dirección. Por una parte, se establece que una función de los directores es la promoción de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, a través principalmente de sus organizaciones (centro de alumnos, centro de padres y apoderados, consejo de profesores y consejo escolar) en aras del proceso de enseñanza y la mejora continua. Asimismo, se señala que entre sus funciones se encuentra el fomentar la integración del establecimiento con la red de establecimientos de su territorio y con su comunidad local. Ampliando estas definiciones normativas, tanto el

Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015) como los Estándares Indicativos de Desempeño (2021; 2023), orienta a los directores y a sus equipos a construir en sus comunidades escolares una visión compartida en relación con el proyecto educativo y metas institucionales, guiar procesos en forma participativa, acordar lineamientos pedagógicos con sus docentes y promover el liderazgo en otros miembros del equipo directivo y docente de los establecimientos (Gallegos y López, 2019)

2.2. Estructuras y espacios de participación y distribución del liderazgo

Un ámbito relevante para el liderazgo distribuido se vincula con los espacios y estructuras que promueven tanto la participación y colaboración de las comunidades escolares como la gobernanza y procesos de toma de decisión al interior de los centros escolares. Durante los primeros gobiernos post dictadura, en los años noventa, una tarea asumida por la política pública fue la de democratizar la cultura escolar y establecer mayor colaboración al interior de las comunidades escolares, promoviendo la participación de estudiantes, padres y apoderados y docentes. Para ello, por medio de decretos se restablecen tanto los centros de padres y apoderados como los centros de estudiantes, sin embargo, con facultades al interior de los establecimientos más bien limitadas respecto a su poder de decisión y de incidencia (Muñoz, 2011). De acuerdo con la normativa, los primeros corresponden a organismos electos “que comparten y colaboran en los propósitos educativos y sociales de los establecimientos educacionales de que forman parte” (Decreto 565, 1996). Entre sus funciones destacan el “proyectar acciones hacia la comunidad en general” y “proponer y patrocinar dentro del respectivo establecimiento y en comunidad, iniciativas que favorezcan la formación de los alumnos, en especial aquellas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones económicas, culturales, sociales y de salud que puedan afectar las oportunidades y el normal desarrollo de los alumnos” (Decreto 565, 1996). Por su parte, el centro de alumnos es definido como “la organización formada por los estudiantes de segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media (secundaria), de cada establecimiento educacional”, siendo su finalidad “servir a sus miembros como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales” (Decreto 524, 2006).

En relación con los docentes, el Estatuto Docente (Artículo N°15, 1997), establece la existencia de los Consejos de Profesores que operan como “organismos técnicos en los que se expresará la opinión profesional de sus integrantes”, pudiendo tener facultades resolutorias en materias técnico-pedagógicas de acuerdo con el proyecto educativo y el reglamento interno de los establecimientos. Diversos estudios han dado cuenta que esta capacidad resolutoria en la práctica depende de la gestión directiva y el valor que se concede a esta instancia, por lo tanto, su poder de decisión e incidencia dependerá de cada comunidad educativa (Muñoz, 2011).

Ahora bien, una política que ha impulsado una mayor participación de las comunidades y cierto grado de distribución, aunque incipiente, en los procesos de toma de decisión y gobernanza ha sido la instalación de los Consejos Escolares. Estos desde 2005 son órganos que por ley deben ser conformados en los centros escolares tanto públicos como privados subvencionados, definiéndose que su objetivo es “estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo, promover la buena convivencia escolar y prevenir toda forma de violencia física o psicológica, agresiones u hostigamientos” (Decreto 19, 2016). Debe sesionar al menos cuatro veces al año y es un órgano integrado por el director, el sostenedor, un representante docente y uno de los asistentes de la educación, elegidos ambos por sus pares, el presidente del centro de padres y apoderados y el presidente del centro de alumnos. El Consejo Escolar no cuenta con facultades decisorias o resolutorias, pero estas, de acuerdo con la ley, pueden ser otorgadas por el sostenedor y revocadas solo a inicios del año siguiente. Normativamente se establece que el Consejo debe ser consultado respecto al Proyecto Educativo Institucional y sus modificaciones, el Plan de Mejora del establecimiento, el Reglamento Interno, el calendario anual y las actividades extracurriculares y sobre contratos de infraestructura, equipamiento u otros que impliquen una inversión por sobre 1.000 unidades tributarias mensuales. Asimismo, se estipula que debe ser informado respecto a los logros de aprendizaje, las visitas de fiscalización de la Superintendencia de Educación, los resultados de concursos de personal, el enfoque y metas de gestión del director y en el caso de los establecimientos privados subvencionados el estado financiero del centro escolar.

De este modo, si bien, se observa una instancia de participación amplia en relación con la integración de distintos estamentos de las comunidades escolares que se reúnen periódicamente, su capacidad de incidencia en las escuelas es más bien restringida, operando como un órgano consultivo al que informar más que como un espacio de toma de decisiones.

Ahora bien, ninguna de las instancias de participación contempla en su normativa alusión al liderazgo distribuido, sin embargo, se plantean como espacios potenciales para una mayor democratización y socialización del poder al interior de los establecimientos, lo que, sin embargo, queda a merced de cada establecimiento educativo, su propia organización y las atribuciones que el sostenedor en el caso del Consejo Escolar y el director en el caso de las otras tres instancias mencionadas le asignen. En el siguiente apartado, se profundizará en el rol que cada una de estas instancias de participación efectivamente tienen en los establecimientos escolares.

2.3. Política de formación y desarrollo de capacidades

Tal como se ha mencionado, desde 2011 el Ministerio de Educación impulsa una política de formación de directores por la que, a la fecha, han pasado más de 6.000 personas. La institución responsable de su implementación es el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). El programa entrega becas que se adjudican a través de un concurso, con criterios que dependen de cada uno de ellos y que luego se canalizan en un curso de formación ejecutado por universidades, que también mediante concurso se adjudican su ejecución. La oferta de cursos tiene una progresión formativa, considerando una fase inicial, orientada a aspirantes a director e integrantes de equipos y una fase de especialización, para directores en ejercicio.

A partir de un análisis de ambos procesos, se desprende que las prioridades se sitúan en el “liderazgo pedagógico”, en el caso de la fase inicial, y en la conjunción de temáticas en torno a la triada “políticas educativas, inclusión y desarrollo profesional docente”, en el caso de la fase de especialización. Si bien, el liderazgo distribuido no es un elemento central, en las bases de licitación con la que se adjudican los cursos para la fase de especialización (directores en ejercicio) si es un aspecto considerado, declarándose que dentro de los objetivos del programa está “fortalecer las capacidades y prácticas directivas mediante un liderazgo distribuido, cooperativo y sistémico”. Ahora bien, esto no es operacionalizado en detalle en las bases analizadas, pero constituye una señal de que, al menos para los directores en ejercicio, la política de formación del Ministerio de Educación considera en la actualidad la perspectiva del liderazgo distribuido.

3. Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas: cómo se manifiesta y evidencia

3.1. Valoración y conceptualización del Liderazgo Distribuido entre los actores educativos

En la última década, es posible observar, tanto a nivel de las autoridades educacionales, pero también permeando entre los propios directivos escolares, una mayor preocupación por el liderazgo distribuido, como una forma de avanzar hacia la mejora en los centros y el sistema escolar en general. Este movimiento favorable por el avance hacia formas más democráticas de ejercicio del liderazgo se ha sumado al cambio generado a inicios del siglo XXI tanto institucionalmente como entre los propios actores escolares respecto a la alta valoración al liderazgo pedagógico que logró trascender la mirada más tradicional arraigada en lo burocrático-administrativo de la gestión escolar. La relevancia otorgada al liderazgo distribuido se constata tanto en el aumento considerable de publicaciones académicas en torno al tema en Chile: si entre 2010 y 2018 se publicaron en total 9 artículos, a partir de 2019 a la fecha las publicaciones ascienden a 33, como también en el propio discurso de los directivos, quienes en los últimos años con frecuencia refieren al concepto como horizonte o ideal hacia el cual dirigir la gestión escolar. Por otra parte, al comparar las entrevistas de dos estudios realizados por el equipo en 2016 y 2021 se advierte este cambio. Mientras en 2016 las referencias al liderazgo distribuido y conceptos afines es casi inexistente entre los directores, en 2021 emerge con mayor presencia. Esto es confirmado en el marco de las entrevistas realizadas para el desarrollo de este estudio de caso, en que trece de los catorce directores entrevistados concuerdan en referir al concepto de liderazgo distribuido como norte que orienta su propia gestión. Un director refiere a este tipo de liderazgo como “el liderazgo del futuro” (Director 4, Particular Subvencionado). Así también, dos directores señalan:

Hoy día practico lo que está como entre comillas, muy de moda, que se llama liderazgo distribuido, que lo hacía yo ya por ahí por el año 2016, donde trato de potenciar la habilidad de todo el equipo en cuanto a su potencialidad, entendiendo que el director es un gestor con un foco pedagógico en lo que tiene que hacer, pero que sin embargo, no soy, no puedo ser mejor que la suma de todas las partes de ese equipo de gestión. (Director 11, Municipal)

Fue más fácil para mí instalar el liderazgo distribuido, porque también en la escuela estaba el cejo que todo pasaba por la directora, y si la directora no lo hacía, nadie lo hacía. Entonces yo también empecé a trabajar el liderazgo distribuido. (Directora 9, Municipal)

Tal como ocurre a nivel teórico, la conceptualización del liderazgo distribuido en el mundo escolar tiende a ser polisémica y asociarse con acepciones como: “compartido, colectivo, colaborativo, co-liderazgo, disperso, emergente, en equipo o democrático” (O. J. Maureira Cabrera et al., 2019; Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023). Tanto en los estudios previos realizados por el equipo, como en las entrevistas realizadas para este estudio de caso, se constata que en general, el concepto tiende a ser asociado a la delegación de funciones y tareas, a la horizontalidad en los procesos de toma de decisión y en la validación de los docentes en su trayectoria y capacidades, otorgándoles posibilidades para ejercer como líderes dentro de sus comunidades. Los conceptos más recurrentemente asociados al liderazgo distribuido son: delegación, colaboración, trabajo en equipo, liderazgo compartido, metas comunes y autonomía.

Esto del liderazgo distribuido te permite asignar tareas, pero también que las personas puedan tomar decisiones, que se sientan capaces de tomar decisiones, que se sientan capaces de o de implementar nuevas acciones, pero responsablemente, con fundamento.
(Directora 5, Municipal)

Yo creo mucho en el liderazgo que tiene que ver justamente con la distribución de roles, funciones y de cargos. No dejando de lado, por supuesto, que uno siempre tiene un rol que principal, porque a uno lo nombran el director, tiene que cumplir también con estos estándares y con estas funciones como director. Pero a mí me gusta mucho esto de trabajar liderazgo donde la gente se haga cargo también de sus roles. Y por eso yo les digo a todos somos líderes de líderes gente se cambia y nos toca asumir, ya sea en el aula, usted como docente o líder, los estudiantes también lo hacen (Director 7, Particular Subvencionado)

Entonces hoy día en el transito de la distribución de roles, yo diría que voy a cerrar mi ciclo con un liderazgo más distribuido que colaborativo, definiendo roles, viendo las capacidades que cada uno pueda tener, porque necesitamos, necesitamos al que investiga, necesitamos al que al que no se estaba mirando, al que es capaz de tener una mirada más de futuro
(Directora 13, Particular Subvencionado)

Es interesante constatar que pese a la alta valoración y al uso del concepto de liderazgo distribuido en los discursos de los directivos, en general las prácticas al respecto son más bien incipientes (Labrín, 2014), remitiendo más a una división de tareas, mandatada por la dirección, que a enfoques o modelos de distribución propiamente tal. Entre los directores entrevistados en estudios previos como en el actual, por ejemplo, persiste el discurso en torno a que ellos suelen estar al tanto de todo lo que ocurre y de las decisiones que se toman en los establecimientos.

Y como lo que yo entiendo es el liderazgo donde el líder, que es el director, siempre está a cargo de todas las decisiones importantes, o al menos informado de las decisiones importantes, pero también tiene también potencia en cada liderazgo a los integrantes de su equipo de gestión para tomar decisiones que saben que tú vas a estar de acuerdo.
(Directora 3, Municipal. Municipal)

La relevancia del liderazgo distribuido también ha sido planteada a la hora de abordar las necesidades de formación de los directores del país. En el año 2018 el Centro de Desarrollo del Liderazgo Directivo (CEDLE) sistematizó la evidencia existente en Chile sobre las necesidades formativas que tienen los directores en el sistema escolar³. Esta sistematización concluyó que una de las áreas clave en la que los directores requieren formación tiene que ver precisamente con un aspecto de la distribución del liderazgo, entendido en este caso como i) el conocimiento sobre la diversidad de alternativas de organización de los equipos directivos y docentes y ii) el conocimiento sobre las funciones, responsabilidades y atribuciones de los líderes escolares. El informe señala que “la distribución de funciones y responsabilidades de los equipos directivos y técnico-pedagógico, así como las formas que adquiere la estructura organizacional de los establecimientos es bastante heterogénea y enfrenta a los directivos a una tarea institucional para la que muchos y muchas simplemente no se encuentran preparados. Esto es particularmente relevante en un escenario donde han surgido nuevas funciones y los equipos de los establecimientos han ido complejizándose sistemáticamente. Parece fundamental que la formación en liderazgo educativo responda esta realidad ofreciendo herramientas y marcos de acción eficaces” (CEDLE, 2019). Los responsables de instancias de formación a directivos al ser consultados coinciden en señalar que el liderazgo distribuido como enfoque es muy relevante, estando en

³ Esto en el marco de un reporte que aborda distintos temas sobre la formación de directores, y que se encuentra disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Informe-de-politica-publica.-dic2018.pdf>

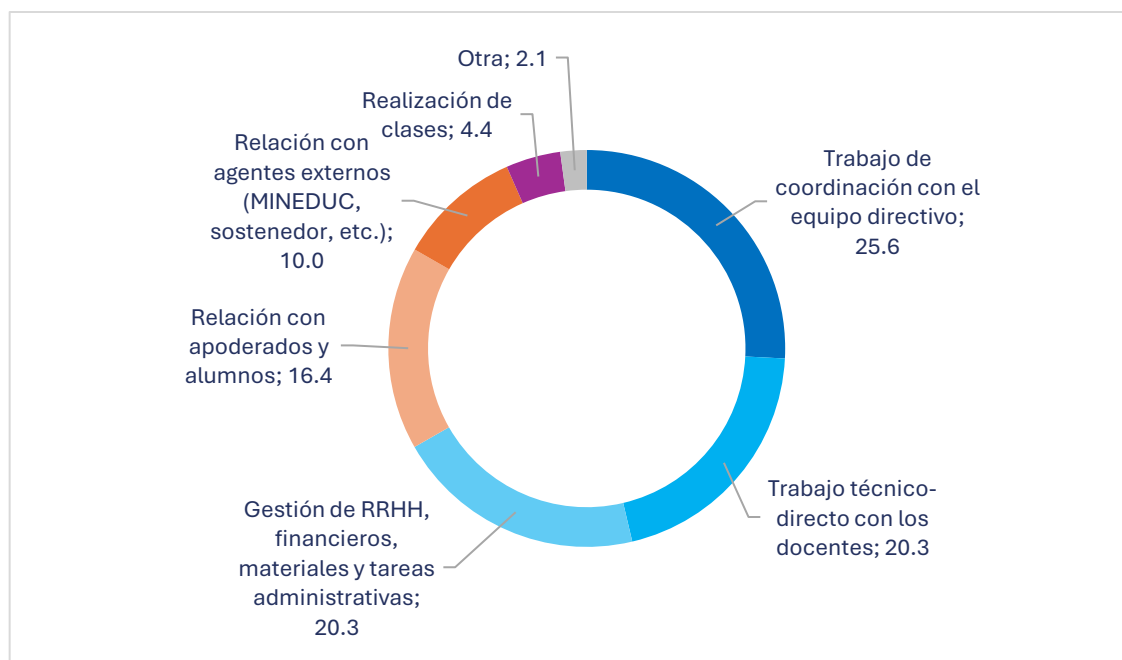
algunos casos inserto en el diseño mismo de sus programas, por ejemplo, en el caso de los que contemplan la participación de una triada de directivos y docentes por establecimiento escolar para formarse conjuntamente. Al respecto, dos de los entrevistados señalan respecto a sus programas: “relevamos la idea de que liderar una escuela es un proceso complejo que requiere de una corresponsabilización” y “consideramos que es una capacidad (el liderazgo distribuido) fundamental para liderar las comunidades educativas”.

3.2. Distribución del tiempo y liderazgo distribuido

La Encuesta sobre Prácticas de Liderazgo y Calidad de la Educación en Chile, representativa de las escuelas básicas urbanas del país, llevada a cabo por la Universidad Diego Portales durante 2019 permitió analizar el uso del tiempo que hacen los directores y directoras. Esta es una medida útil para entender la proporción del tiempo en el que los líderes trabajan con su equipo, y por tanto en la que se produce una oportunidad concreta de ejercicio de la distribución del liderazgo. Al respecto, los datos evidencian que un 26% del tiempo de los directores se destina al trabajo de coordinación con el equipo directivo, mientras que un 20% se invierte en realizar un trabajo técnico directo con los docentes. El resto del tiempo se invierte en actividades tales como la relación con agentes externos, la relación con apoderados y estudiantes, o trabajo administrativo. Desde esta perspectiva, casi un 50% del tiempo de los directores tiene el potencial de transformarse en un espacio de distribución del liderazgo.

Gráfico 1: Distribución del tiempo destinado a la Gestión Directiva.

Valores en %



Fuente: Encuesta CEDLE 2019

3.3. Efectos y relaciones del liderazgo distribuido pesquisados en el sistema escolar chileno

Si bien, la evidencia respecto a los efectos y las relaciones del liderazgo distribuido sobre los centros escolares es más bien escasa (P. López Alfaro & Gallegos Araya, 2018), a partir de la revisión sistemática ha sido posible arribar a algunos avances en esta dirección. Algunos estudios analizados evidencian relaciones y efectos que el liderazgo distribuido tiene sobre algunas variables o resultados. Al respecto, López y colegas (P. A. López Alfaro et al., 2022), sobre una muestra de 432 docentes, evidenciaron la relación del liderazgo distribuido con altos niveles de eficacia colectiva, definida como la creencia de los docentes en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, y bajos niveles de síndrome de burnout entre los docentes. Específicamente, los autores señalan, que el LD desempeña un rol mediador entre ambas variables.

En torno al efecto del LD en resultados de aprendizaje, López y Gallegos (2018) en base a una muestra de 69 escuelas, constataron la incidencia del LD, en sus dimensiones de cooperación de los equipos de liderazgo y participación en el proceso de toma de decisiones, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes en matemática, de acuerdo con la medición nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Asimismo, Rojas-Andrade y colegas (2018) señalaron que escuelas con resultados intermedios en SIMCE presentan mayor desarrollo de prácticas vinculadas al LD que escuelas con resultados insuficientes. Por su parte, Bellei et al. (Bellei et al., 2020) pesquisaron, en un estudio de doce centros escolares secundarios de alto desempeño escolar en Chile, que a medida que se avanza en el desarrollo del mejoramiento se produce una mayor distribución del liderazgo y un mayor impulso al trabajo colaborativo entre docentes.

3.4. Prácticas de liderazgo distribuido

Junto a la valoración y conceptualización del liderazgo distribuido y los principales efectos pesquisados en estudios nacionales al respecto, a partir de las técnicas de investigación y las fuentes analizadas fue posible identificar un conjunto de prácticas que expresan o se aproximan al ejercicio de un liderazgo distribuido y que pueden ser clasificadas de acuerdo con el nivel al que refieren. De este modo, se identifican prácticas que ocurren al interior de los establecimientos educacionales, prácticas vinculadas con el liderazgo del nivel intermedio (sostenedores) y prácticas relativas al desarrollo profesional y formativo de los directivos en el país.

3.4.1. Prácticas de liderazgo distribuido desarrolladas al interior de los centros escolares

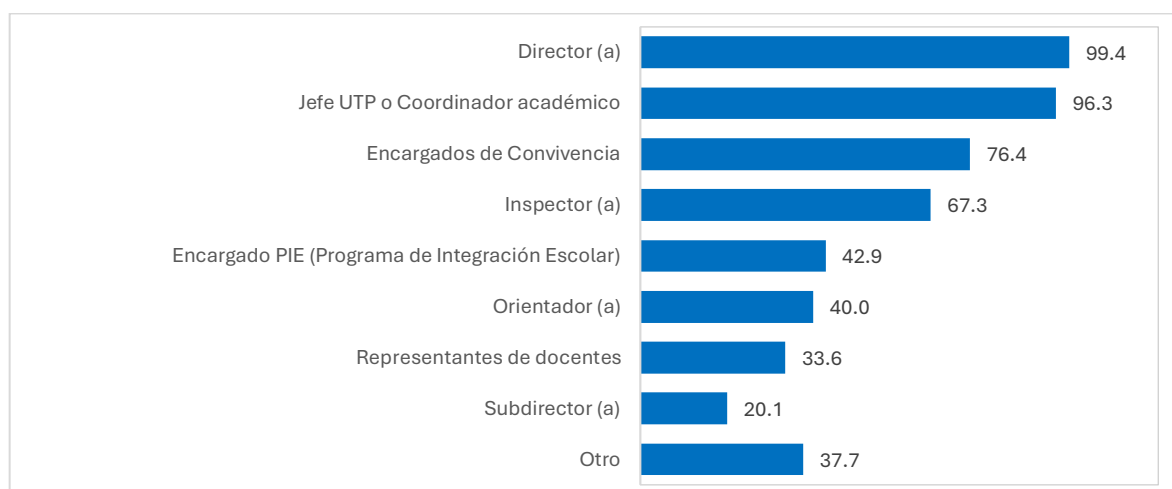
Distribución de funciones, responsabilidades y liderazgo

Un eslabón clave para la comprensión del ejercicio del liderazgo distribuido, se refiere a la socialización y distribución de funciones, responsabilidades y liderazgo al interior de los establecimientos. En el caso chileno, es posible observar dos modalidades en que se expresa esta distribución, con avances y limitaciones en términos del liderazgo distribuido.

Una de estas formas de distribución más asentada entre los centros escolares del país y que concentra el mayor número de investigaciones en torno al liderazgo distribuido, pero también es mencionada con frecuencia por los directores entrevistados al referirse a sus propias prácticas al respecto, es la distribución formal del liderazgo en los centros escolares. Con ello, se hace referencia a la red de cargos y funciones establecidas en la organización interna y la estructura de gestión y liderazgo directivo. La revisión sistemática destaca que la conformación de equipos de gestión tiende a operar como estructuras menos jerárquicas, promoviendo una mayor participación en el liderazgo (Ahumada et al., 2023; Galdames-Calderón, 2023). Como se ha señalado si bien, desde la política educativa, se promueve la presencia de un equipo directivo y de otros roles de liderazgo, esto en la práctica depende de la propia organización y dirección de cada centro escolar, lo que ha implicado

una gran diversidad en la composición de estos equipos (Cuéllar, 2018; Focus, 2016). Tanto estudios previos como las entrevistas a los directores realizadas en el marco de este estudio dan cuenta que los establecimientos tienden a organizar un equipo directivo y de gestión que muchas veces excede a los cargos establecidos por la normativa. La encuesta sobre “Prácticas de Liderazgo Escolar en Chile” (UDP, 2019) permitió concluir que estos equipos, en el caso de la enseñanza básica, están compuestos por un promedio de 5,6 profesionales, con un mínimo de 0 y un máximo de 10 personas. Como muestra el gráfico 2, prácticamente todos los centros, además del director o directora, cuentan con un coordinador académico o jefe de UTP (Unidad Técnica Pedagógica) y cerca de un 77% cuenta con un encargado de convivencia (promovido por ley) y casi 2/3 de las escuelas cuenta con un inspector general. Otras funciones clave que se integran regularmente a los equipos directivos son los encargados PIE (Programa de Integración Escolar), los orientadores, representantes de los docentes o subdirectores(as). Esto es confirmado por los estudios previos llevados a cabo por el equipo y los directores entrevistados respecto a los establecimientos de enseñanza secundaria.

Gráfico 2: Composición de los equipos directivos/gestión



Fuente: Encuesta CEDLE 2019

Tal como se ha mencionado, una característica común en los establecimientos del país es que los equipos suelen estar compuestos al menos por dos roles: director y jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (Jefe de UTP). El primero, fuertemente asociado a funciones de gestión, mientras el segundo con funciones asociadas a la supervisión, organización y evaluación de prácticas docentes (Garay Oñate et al., 2019). En la encuesta de 2019 (UDP, 2019) se consultó a los profesores y profesores a quién acuden cuando tienen que resolver un problema pedagógico. Los resultados son interesantes y dan cuenta de que los jefes de UTP cumplen un rol clave y comparten la responsabilidad de conducir el centro educativo en el plano pedagógico. Un 46% de los docentes dice que ocurre en primer lugar a su UTP, un 25% a colegas del establecimiento, un 14% a un integrante del equipo directivo (en general parte de la unidad técnica) y solo un 5% acude en primer término al director. A partir de esta evidencia es posible afirmar que, desde la experiencia docente, el liderazgo pedagógico está concentrado en figuras que son distintas a la del director, siendo los pares una fuente de influencia técnico-pedagógica significativa para muchos docentes.

Mientras para algunos autores la existencia de una dupla directiva entre director y jefe técnico da cuenta de cierto avance hacia una mayor distribución, en tanto roles que comparten el liderazgo (Garay Oñate et al., 2019), para otros, evidencia más bien una estructura “bicéfala” del liderazgo, en que existe una división de tareas de dirección, lo que ha añadido mayor complejidad en las escuelas y se acentúa cuando ambos roles, por ejemplo, tienen visiones distintas respecto a la enseñanza y aprendizaje (Aravena & Quiroga, 2019). Pese a ello, en general, los directores entrevistados en estudios previos y en el marco del actual coinciden en otorgar gran valor a la posibilidad de distribuir funciones y liderazgo con sus equipos, siendo la figura del jefe de UTP central en ello.

Los estudios analizados en la revisión sistemática y la evidencia recogida en nuestros estudios dan cuenta de una segunda forma de distribución presente en una parte significativa de los centros escolares del país y que corresponde a la presencia de estructuras y roles de liderazgo más allá del equipo directivo y de gestión entre

los docentes. Mientras los equipos directivos, suelen ser reconocidos por los directores como espacios de distribución de la gestión y liderazgo de los establecimientos en general, la distribución de funciones en roles de liderazgos docentes tiende a circunscribirse al área técnico-pedagógica y específica de cada asignatura o ámbito de aprendizaje. Entre estos roles se encuentran: jefes o coordinadores de departamentos o asignaturas, docentes mentores y docentes a cargo de proyectos y actividades extraprogramáticas (Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Un aspecto relevante evidenciado por las investigaciones es que el modo en que estas funciones se organizan y las atribuciones con que cuentan es diverso, no existiendo por tanto un modelo único. Es así como se observa la presencia en algunos establecimientos de modelos de “cuasi-autogestión” departamental, en que los docentes que detentan la función de jefe o coordinador son electos por sus propios pares, y en que los departamentos por disciplina cuentan con altos grados de autonomía y poder de decisión respecto a temas técnico-pedagógicos y propuestas de iniciativas de mejoramiento. Pero también se observa centros escolares en que estas estructuras son fuertemente supervisadas por la gestión directiva, con roles asignados por directores y/o jefes de UTP, y orientados principalmente a la comunicación de informaciones y el desarrollo de tareas específicas asignadas “desde arriba” (Montecinos et al., 2024). La presencia de uno u otro modelo no responde ni al tipo de dependencia ni a características sociodemográficas de los establecimientos, sino en gran medida al tipo de liderazgo y gestión del director y su equipo directivo y las posibilidades otorgadas por el sostenedor para la asignación de horas, en caso de ser requerido, para el ejercicio de estos liderazgos.

Ahora bien, la sola presencia de estructuras organizacionales más amplias o complejas no asegura que efectivamente se esté ejerciendo o avanzando hacia formas de liderazgo distribuido. Uno de los formadores entrevistado en el marco de este proyecto advierte sobre lo que considera es una creencia arraigada entre los directores del país respecto a una visión del liderazgo distribuido en términos de asignación y distribución de roles. Lo que si bien, es un ámbito relevante no es el único que da cuenta del liderazgo distribuido.

Hemos notado que en general los directores tienen, finalmente implementan patrones más bien pragmáticos de distribución, ya como que comprenden este tipo de liderazgo como la asignación de actividades, acciones muy puntuales a algunos actores que están como ahí conformando sus equipos, especialmente el equipo directivo. (Formador 1)

Con todo, las investigaciones confluyen en afirmar que el modo en que estas formas organizacionales se estructuran depende de cada contexto específico (Montecinos et al., 2022), por lo que es importante otorgar flexibilidad a los centros escolares para decidir su organización interna en base a su propia realidad.

Confianza y desarrollo de capacidades de liderazgo docente

Otra práctica destacada por la literatura en establecimientos más inclinados hacia el ejercicio de un liderazgo distribuido es la creación y promoción de oportunidades de desarrollo de capacidades de docentes líderes (Galdames-Calderón, 2023) y vinculado a ello, la demostración de confianza desde los directivos hacia sus docentes (Ahumada et al., 2023; Galdames-Calderón, 2023). Tanto la identificación de liderazgos (Galdames-Calderón, 2023) como su promoción a través del desarrollo de capacidades (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023), constituyen estrategias en esta dirección. Rodríguez y Castillo (2023), en el análisis a un caso de un centro escolar destacado por sus resultados, constatan una orientación de la comunidad educativa por buscar la sustentabilidad de su proyecto, potenciando que el liderazgo ejercido sea “enseñado y traspasado adecuadamente”. En el marco de las entrevistas realizadas por el presente estudio, dos directoras entrevistadas relatan que una forma de empoderar a los docentes a asumir un rol de liderazgo es asignando a algunos como mentores o a cargo de enseñar o traspasar una experiencia o práctica específica. Esta práctica, sin embargo, si bien es impulsada por la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar, actualmente es una práctica que depende de cada centro escolar:

Tengo mentores de lenguaje, matemática, ciencias naturales. Los mentores son profesores que acompañan a otros profesores en su práctica. La finalidad tiene que puedan discutir profesionalmente sobre las prácticas y generar espacios de mejora. Entonces ellos hablan como no sólo de la práctica, sino que también de los resultados y de cómo mejorar en

definitiva. Y tienen un par de horas, como 10 h asociadas a eso. ellos tienen una responsabilidad con sus compañeros. Ellos, por ejemplo, ellos les ayudan en los instrumentos, además de ir a la sala y acompañar y como discutir profesionalmente sobre lo que vieron, les ayudan en la construcción de instrumentos, conversan sobre estrategias, organizan eventos, por ejemplo, no sea el día de la matemática, el día de también ellos lo organizan (Directora 5, Municipal)

Y también les pido a los profesores compartir prácticas exitosas o capacitar a los colegas en el consejo técnico, entonces como son más de pares se visualiza mejor esta práctica. (Directora 3, Municipal)

La evidencia nacional también valora el desarrollo de capacidades profesionales en aspectos que están a la base del liderazgo distribuido como la colaboración e innovación. De acuerdo con Ahumada et al. (2023), esto no solo potencia este tipo de colaboración sino también que “los docentes capacitados se transformen en facilitadores al capacitar a otros docentes del centro educativo”.

Promoción del trabajo colaborativo y la autonomía docente

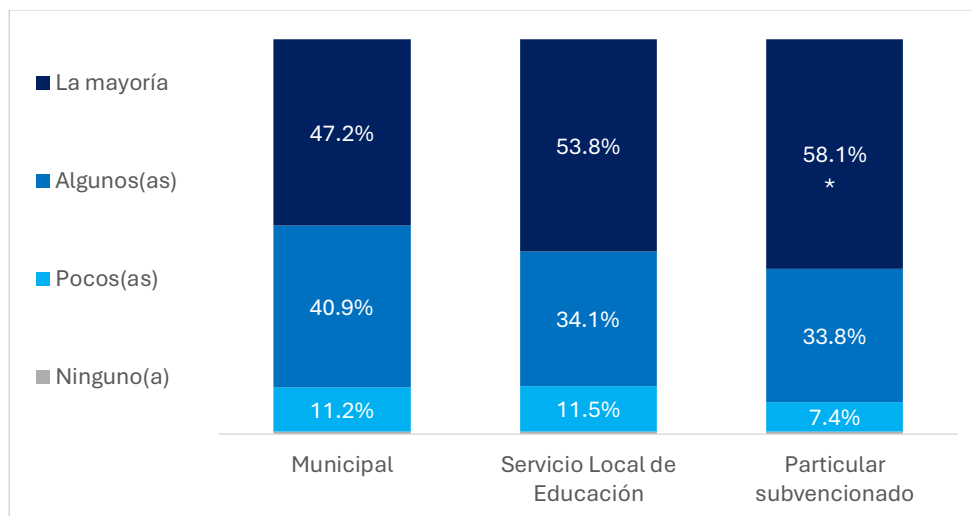
La promoción del trabajo colaborativo y la autonomía docente, constituyen dos características de centros escolares que cuentan con una mayor presencia de liderazgo distribuido. El trabajo colaborativo refiere a la interacción conjunta al interior de los establecimientos escolares en actividades requeridas para realizar una tarea compartida (Vangrieken et al., 2015). Por su parte, la autonomía docente refiere a la capacidad que los docentes tienen para tomar decisiones, respecto a qué y cómo enseñar y ejercer su juicio profesional en lo pedagógico y específicamente en el aula, en el marco del Proyecto Educativo Institucional (PIE). Ambos aspectos se vinculan entre sí y se encuentran estrechamente ligados al liderazgo distribuido, en la medida en que este último supone una forma de trabajo participativa sustentada en la distribución de responsabilidad y la construcción conjunta de acciones orientadas por una visión común y metas compartidas. Directivos y docentes deben basar su quehacer en la interrelación y colaboración constante pero también los docentes deben contar con las posibilidades para ejercer su liderazgo docente en aula requiriendo de la autonomía para ello. Ambos elementos, contribuirían también a la mejora, en la medida en que repercutirían, por ejemplo, en un mayor compromiso y responsabilidad por decisiones pedagógicas implementadas (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023).

Cada equipo levanta su plan de trabajo, un plan de trabajo que tiene, que se alinea con la misión, con la visión, con nuestro propósito. Cada equipo planta sus acciones en conjunto las identifica y las distribuye durante el año. Entonces lo que estamos haciendo ahora es ver cómo van los planes de trabajo (...) son los propios planes de trabajo que ellos levanten los que en definitiva marca la dinámica de funcionamiento del colegio durante el año (...) Cuando los equipos levantan sus acciones, bueno, está la acción, está el responsable operacional, es un plan estratégico chico que está dentro de un plan estratégico grande. (Director 12, Particular Subvencionado)

A partir de los datos del SIMCE 2023, ha sido posible tener una aproximación al trabajo colaborativo docente, medido respecto al porcentaje de docentes que a juicio de los propios docentes apoyan y colaboran con sus colegas, considerando el tipo de dependencia. Tal como da cuenta del Gráfico 3, existe una mayor presencia de trabajo colaborativo en los establecimientos privados, disminuyendo en los establecimientos dependientes de un Servicio Local de Educación y aún más en los municipales.

Gráfico 3: Prácticas Docentes – Trabajo Colaborativo según Dependencia

P03: En el colegio, ¿hay docentes que hagan lo siguiente? - Docentes que apoyan y colaboran con sus colegas



Fuente: Elaboración propia en base a resultados preliminares de Cuestionario a Docentes, SIMCE 2023

* Resultado estadísticamente superior (N.C. 95%) al del segmento municipales.

Procesos de toma de decisiones participativos

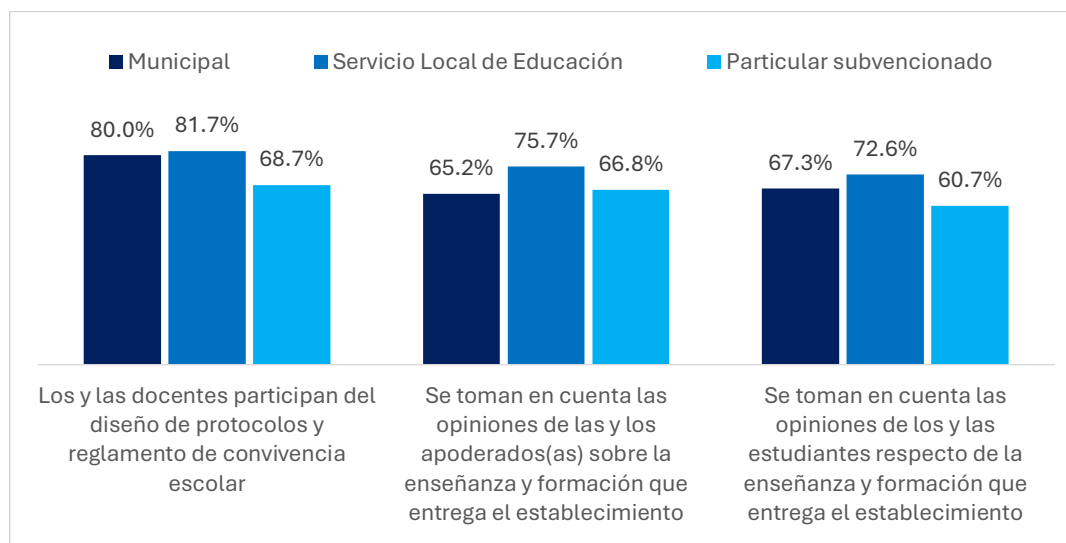
Una práctica pesquisada de LD, es el establecimiento de procesos de toma de decisiones más participativos en algunos centros escolares. Pascual et al. (2023), da cuenta de cómo, durante la pandemia, en algunos centros escolares, la crisis proporcionó condiciones de ampliación de la participación, acogiendo las necesidades expresadas por los docentes y buscando lograr acuerdos con ellos, en relación a temáticas de coordinación en la formación entre pares, la atención a los problemas de desarrollo socioemocional en los estudiantes y convivencia escolar y el acompañamiento al trabajo en el aula aconsejando sobre el uso de metodologías de enseñanza y evaluación. Es relevante que en general, la evidencia nacional señala que estos procesos son facilitados y posibilitados por la gestión directiva, no estableciéndose de forma espontánea entre los docentes (Ahumada et al., 2023). Los directores entrevistados coinciden en señalar que la promoción de la comunicación y apertura a escuchar las opiniones de los docentes, haciéndolos partícipes de los procesos de toma de decisión constituyen aspectos relevantes de su propia gestión:

Pero lo que hice yo como para salir de todas estas dificultades fue abrir los espacios de diálogo, abrir los espacios de decisión, incluir a la mayor cantidad de personas en la toma de decisiones, como hacer partícipe los equipos (...) Es como con el que crees tú, como lo harías tú (Directora 5, Municipal)

La medición nacional SIMCE (2023) da cuenta de la opinión docente respecto a un alto nivel de apertura hacia la participación tanto de su propio estamento, como también de apoderados y estudiantes: el 71,9% de los docentes manifiesta que ellos son tomados en cuenta en el diseño de protocolos y reglamentos de convivencia, mientras el 67,7% y el 63,1% considera que se toman en cuenta las opiniones de padres y apoderados y estudiantes respecto a la enseñanza y formación entregada en el establecimiento, respectivamente. Desde el punto de vista de los docentes, existen diferencias en los niveles de participación de cada estamento al observar los resultados según dependencia (Gráfico 4), siendo los centros educacionales dependientes de un SLEP los más consistentes en cuanto a promover la participación de los propios docentes, de apoderados y de estudiantes, en temáticas como diseño de protocolos y reglamento de convivencia escolar en el caso de los primeros y consideración de su opinión sobre enseñanza y formación en el caso de los dos últimos.

Gráfico 4: Participación de docentes, apoderados y estudiantes (% lo describe bastante + completamente) – según dependencia

P8: ¿Cuánto describen las siguientes situaciones lo que ocurre en el colegio?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados preliminares de Cuestionario a Docentes, SIMCE 2023

A partir de las entrevistas realizadas en el marco de este estudio, ha sido posible advertir una característica común reportada por los directores, independiente de la dependencia del establecimiento, respecto a establecer la instancia de organización docente, comúnmente semanal, como un espacio de colaboración y participación que supere lo que señalan como una mirada tradicional de este espacio como lugar donde informar y comunicar decisiones y lineamientos a los docentes. Si bien, se señala que no es un espacio resolutivo en la toma de decisiones, si opera como consultivo de decisiones pedagógicas fundamentalmente. Asimismo, se señala que se ha intencionado como espacio de trabajo colaborativo, que en muchas ocasiones son liderados por los propios docentes. Ahora bien, al igual que en las prácticas mencionadas anteriormente, el rol y organización de esta instancia depende en gran medida del liderazgo directivo y la persona que encabeza la organización escolar.

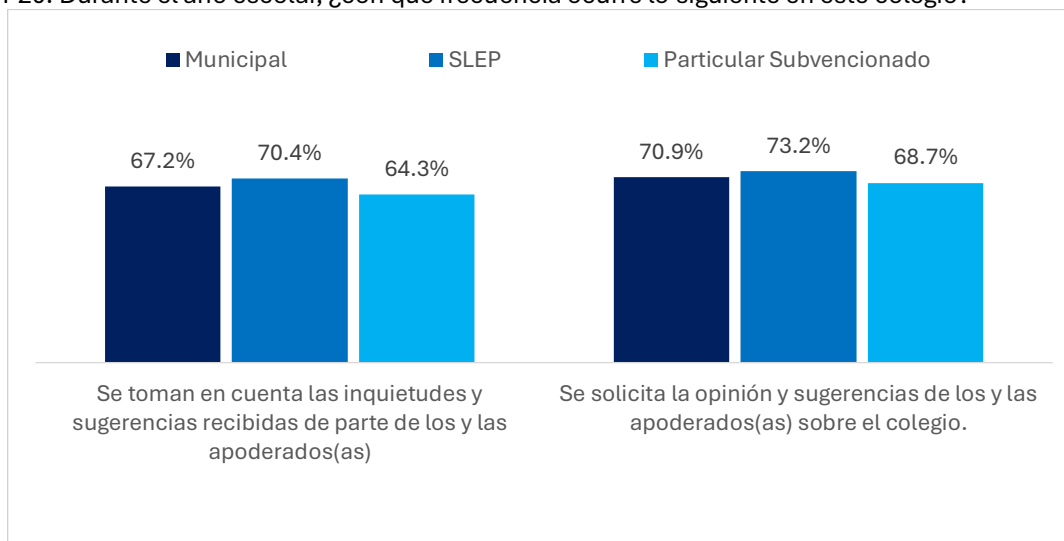
Aquí hay un compromiso que se tomó el año pasado, en diciembre, la jornada Evaluación del Año, en donde los profesores nos pidieron considerar esos espacios, que son tiempos no lectivos del docente, para desarrollar en algunos momentos, tareas que fueran un aporte significativo en el que hacer docente. ¿Claro, y para nosotros eso en concreto qué significó? Que ya, por ejemplo, no podíamos transformar ese espacio en la bajada de informaciones o en conversaciones que no llevaban a nada. (Directora 1, SLEP)

Y en el fondo lo que hicimos en años anteriores, que dos profes exponían en torno a un tema y hacían un taller y evaluaban cómo estaba la implementación de ese tema del colegio y que podíamos mejorar, entonces ahí lo dirigen ellos. (Director 2, SLEP)

La medición SIMCE (2023) también recoge la opinión de los apoderados y de modo similar a los docentes, los apoderados de establecimientos dependiente de Servicios Locales de Educación (SLEP) reportan ser más considerados respecto a sus inquietudes, sugerencias y opiniones (Gráfico 5).

Gráfico 5: Participación apoderados (% varias + la mayoría de las veces) – según propio estamento y dependencia

P20: Durante el año escolar, ¿con qué frecuencia ocurre lo siguiente en este colegio?



Fuente: Elaboración propia en base a resultados preliminares de Cuestionario a Padres, SIMCE 2023

Ahora bien, a partir de las entrevistas a directores es posible dar cuenta que, independiente de la dependencia, en términos organizativos, las instancias en que participan los apoderados u otros actores escolares, como los consejos escolares, si bien son valorados como instancias para poder comunicar los avances y desafíos de los establecimientos, contribuyendo a una mayor transparencia de las decisiones o del uso de recursos en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, no logran constituirse en una instancia relevante para el quehacer o la definición de metas u objetivos institucionales, ni para el liderazgo distribuido. Solo uno de los catorce directores reporta haber contado en algún momento con un consejo escolar con facultades resolutorias otorgadas por el sostenedor para un tema específico como el retorno a clases presenciales en jornada reducida o completa durante la pandemia. En general, los directores coinciden en señalar que es una instancia de gran potencial desde el punto de vista del liderazgo distribuido que involucre a la comunidad escolar en su conjunto, pero sobre la que será necesario realizar cambios y otorgar mayores facultades para que efectivamente desempeñen este rol. Finalmente, el mayor poder de decisiones en gran parte de los temas abordados en los consejos escolares recae en el sostenedor.

Yo creo que puede mejorar, pero yo diría que el problema radica en que ellos se convocan cuando uno los convoca para la reunión, no se auto convocan. Entonces no no tienen un diálogo permanente entre ellos, que yo creo que sería súper bueno, porque podría cada uno plantear su mirada del mismo punto, digamos, las distintas miradas. Pero no funcionan de esa forma. Puede ser por los tiempos. Creo que eso sería mejor tener más una mirada global del mismo problema o de la misma situación. (...) Llegan un poco en la crisis, digamos, en el momento crítico del problema. (Directora 5, Municipal)

¿Mira, el consejo escolar es una creo que no termina de tener la profundidad que debiera, ya? En colegios donde he trabajado que es meramente formal, cumplimiento desde el sostenedor, cuatro reuniones. Entonces creo que a veces los sostenedores toman el tema como más administrativo, de cumplimiento. Pero allá es bueno el consejo. Por ejemplo, nosotros ahora aprobamos este plan que estábamos hablando del consejo escolar respecto al tema este del comportamiento en el aula, de mejorar el ambiente escolar. Lo vimos adentro, ellos están de acuerdo y es bueno porque así están todos de acuerdo. Padre, los chicos. (...) Y lo otro que jamás me ha tocado tener un consejo escolar resolutorio. (...) Como director, en los años que llevo trabajo en directivo, nunca me he encontrado con un

consejo escolar resolutorio, que sería lo ideal. Ya. Lo ideal en términos de recursos, por lo menos. Obviamente razonable, no puede gastar partes que no existe. Pero me refiero a que algo un poco más contundente respecto a eso. Al final sostenedor dice que no y no.
(Director 11, Municipal)

3.4.2. Prácticas a nivel de liderazgo intermedio

Junto a las prácticas de liderazgo distribuido a nivel del centro escolar, a partir de la información analizada es posible identificar prácticas que son impulsadas a nivel intermedio y que generan o ayudan a la concreción de enfoques más distribuidos del liderazgo.

Conformación de redes de directivos

Una práctica que ha sido impulsada desde la política educativa y que ha ido cobrando mayor relevancia es la conformación de redes de establecimientos, como espacios de encuentro entre directores y otros directivos. Estudios recientes, han dado cuenta del modo en que estas redes son percibidas como significativas para el mejoramiento escolar entre los actores escolares, siendo aún más valoradas entre los centros escolares con menores niveles de rendimiento y resultados de aprendizaje en sus estudiantes, según las mediciones nacionales (Pino-Yancovic et al., 2019). Ahora bien, al igual como ocurre a nivel de centros escolares, las redes también responden a las posibilidades de acción que le son otorgadas desde las autoridades locales, observándose tanto redes que potencian el trabajo colaborativo, intercambio de experiencias y la toma de decisiones, con una orientación hacia la participación y la distribución del liderazgo, como redes que operan más como espacios en los que socializar informaciones.

3.4.3. Prácticas de desarrollo profesional y formativo de directivos en liderazgo distribuido

Inclusión del liderazgo distribuido en la formación inicial y continua de directivos

Un ámbito relevante respecto a la promoción del liderazgo distribuido refiere al desarrollo profesional y formativo de los directivos. Si bien, tal como se ha señalado, es un tema incipiente dentro del marco normativo que regula parte de la formación continua de directivos, es relevante dar cuenta de ciertas orientaciones en esta dirección en los programas de Magíster de especialización. A partir de un análisis a los objetivos, perfiles de egreso y mallas curriculares vigentes a mayo del 2024 de 10 Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa⁴ acreditados del país, fue posible constatar que si bien el liderazgo distribuido no tiene una presencia destacada en los objetivos de los programas de Magíster, sí aparece con expresiones diversas en los perfiles de egreso y en los planes de estudio (mallas) en prácticamente todos los programas analizados, de lo cual puede concluirse que el LD tiene un espacio dentro de la formación de postgrado que se desarrolla en Chile.

Profundizando en lo anterior, se consultó a cinco coordinadores de programas de formación, postgrado, pero también de formación continua tanto respecto a la presencia del liderazgo distribuido al interior de sus instancias formativas como también la relevancia que otorgan a este tipo de liderazgo. Todos coinciden en señalar que el liderazgo distribuido forma parte de sus programas de formación, siendo un tema tratado de forma conceptual y práctica. En general, se señala que es relevante formar a los líderes educativos en este

⁴ En base a la información pública de estos programas al 15 de mayo del 2024. Los programas analizados fueron: Magíster en Educación, mención Dirección y Liderazgo, Universidad Católica de Chile; Magíster en Liderazgo y Gestión en Organizaciones Escolares, Universidad Católica de Valparaíso; Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad Diego Portales; Magíster en Liderazgo y Gestión Educativa, Universidad del Desarrollo; Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad de Concepción; Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, Universidad Andrés Bello; Magíster en Gestión y Dirección Educativa, Universidad Alberto Hurtado; Magíster en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco; Magíster en Educación con mención en Dirección y Liderazgo Educativo, Universidad Católica Silva Henríquez; Magíster en Gestión y Liderazgo Educativo, Universidad Central.



enfoque en tanto posibilita el trabajo colaborativo y la participación de las comunidades escolares en aras de la mejora escolar.

Es una capacidad fundamental para poder liderar las comunidades educativas. Y eso se ha expresado formalmente en la composición de los módulos desde una perspectiva teórica, como la revisión conceptual y también de una manera más práctica, de que los participantes puedan reflexionar y poner en tensión cuáles de sus prácticas permiten la distribución del liderazgo. Y antes de eso poder comprender un poco cuáles son las implicancias (Formadora 2)

Para que se vean mejoradas sus capacidades, para organizar el trabajo, para potenciar la participación, para generar mayor grado de responsabilización sobre las distintas prácticas que están a la base de cada establecimiento. Entender de que esto tiene que también apuntalar el desarrollo profesional, que mediante la distribución del liderazgo también se comprendan profundamente cuáles son las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, que se generen estructuras que permitan precisamente distribuirlo y también que se tomen decisiones, pero decisiones importantes de manera colaborativa, con mucha claridad sobre cuáles son aquellos aspectos que hay que apalancar. (Formador 1)

4. Prácticas de liderazgo distribuido en las escuelas: factores que facilitan y obstaculizan

A partir de la información proveniente de diversas fuentes analizada es posible dar cuenta de un conjunto de factores que la evidencia nacional ha identificado como relevantes tanto en facilitar como obstaculizar prácticas de liderazgo distribuido en los establecimientos escolares del país. A continuación, se realiza un recorrido respecto a cada uno de estos, poniendo énfasis en las características de los establecimientos que, de acuerdo con la evidencia recopilada, posibilitan estos facilitadores y obstaculizadores.

4.1. Factores que facilitan prácticas de liderazgo distribuido en los centros escolares del país

Los factores que facilitan prácticas de liderazgo distribuido en los establecimientos escolares pueden ser clasificados según su naturaleza en: i) organizacionales; ii) culturales; y iii) institucionales/normativos

4.1.1. Factores facilitadores del LD organizacionales

Liderazgo y gestión directiva proclive al liderazgo distribuido

Un factor identificado frecuentemente por las investigaciones nacionales como central a la hora de potenciar prácticas de liderazgo distribuido, remite a características y acciones llevadas a cabo por quien detenta el liderazgo y gestión directiva de los establecimientos. Dada las condiciones nacionales, independiente de la dependencia de los establecimientos, la distribución del liderazgo depende en gran medida de un liderazgo directivo que lo impulse y sostenga en el tiempo. Es así como, por ejemplo, parte de los estudios nacionales destacan la disposición de los docentes a ejercer mayor liderazgo en la medida en que son apoyados por sus directores y/o jefaturas UTP (Galdames-Calderón, 2023; O. Maureira Cabrera et al., 2021; Sepúlveda & Valdebenito, 2019). Montecinos et al. (Montecinos et al., 2022), dan cuenta como la presencia de estructuras de colaboración docente en los centros escolares estudiados fue iniciativa de los directores, quienes además impulsaron la obligatoriedad a participar en estas instancias, generando tiempos y espacios protegido para ello. Asimismo, Ahumada et al. (Ahumada et al., 2023), señalan la importancia de una dirección escolar que defina claramente las responsabilidades y distribución de tareas, reconociendo su realización. De este modo, entre las características de los directores que impulsan una mayor distribución del liderazgo se mencionan:

- Alto grado de disposición a reestructurar las escuelas con el fin de fomentar la participación de las comunidades escolares (Ahumada et al., 2019).
- Alta valoración a que los docentes desarrollen su potencial, aporten sus ideas, iniciativas, tomen decisiones y crean soluciones (Queupil & Montecinos, 2020; Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023)
- Comprensión de la relevancia de los líderes medios como contribución a la mejora escolar (Queupil & Montecinos, 2020)
- Promoción de altas expectativas compartidas en las comunidades escolares (Montecinos et al., 2023)

- Capacidades socioemocionales: compromiso, conciencia, capacidad reflexiva, vocación, confianza y autonomía en el trabajo docente, buen trato, compromiso, motivación al logro de metas u objetivos, escucha activa. (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023; Valdés Morales & Gómez Hurtado, 2019)
- Competencias profesionales en conformación de equipos de trabajo, detección de habilidades individuales para el logro de tareas colectivas, habilidades para conocer la cultura (lenguaje, costumbres, ritos, creencias) sobre la base de que está construida una comunidad específica. (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023)

Contar con de autonomía del establecimiento escolar brindado desde el sostenedor

Un segundo factor facilitador del desarrollo del liderazgo distribuido es la autonomía que el establecimiento y su liderazgo interno cuenta y que es otorgado por el sostenedor. En la medida, en que los directores y equipos directivos cuentan con autonomía para decidir cómo estructurar la organización de los establecimientos, pero también para definir en conjunto con sus comunidades metas y modos de alcanzarlas, se establecen condiciones para poder llevar a cabo una mayor distribución del liderazgo. A partir de las entrevistas realizadas es posible observar que esta mayor autonomía no se encuentra asociada a una dependencia determinada, sino más bien al igual que con el liderazgo directivo con el liderazgo y el tipo de proyecto que se impulsa desde el sostenedor.

Un facilitador es la autonomía que yo tengo otorgada por mis superiores. Eso para mí es una condición. porque la mayor garantía que tenemos es que somos una escuela que se ha ganado la confianza del sostenedor en la acción. y que no está ahí encima, claro. Dirigiendo o no permitiendo, no facilitando los espacios (Directora 1, SLEP)

Creo que lo segundo igual que es importante que hay la forma que uno elige de liderar las escuelas generalmente no está tan mediada como por otro, por un por un sostenedor que esté muy inmerso, es como muy del que está, o sea, uno tiene como la libertad de decir bueno, yo tengo este contexto, esta escuela, estas características, de qué forma yo me voy a parar en esta escuela. No siento que alguien te obligue como a actuar de una determinada manera, al contrario, como te decía antes, como que hay una invitación a hacer como este proceso como de liderazgo un poquito más distribuido. (Director 2, SLEP)

La confianza relacional como cimiento para el desarrollo del liderazgo distribuido

Un segundo factor mencionado con recurrencia tanto por las investigaciones nacionales como por los propios directores entrevistados como un eje vertebrador (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023) para el inicio de prácticas de liderazgo según la perspectiva distribuida es la confianza relacional (Ahumada et al., 2019; Maureira-Cabrera et al., 2023). Conceptualmente, la confianza refiere a las expectativas favorables que un actor tiene sobre el comportamiento y las intenciones de otra persona con la que interactúa dentro de una determinada organización (Bryk & Schneider, 2002), sabiendo que no le causará daño y actuará buscando lo mejor (Weinstein, et al., 2022). De acuerdo con Maurería-Cabrera et al., “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” (2023). Asimismo, se constata que un clima de confianza posibilita que docentes líderes tomen iniciativas y se involucren en la gestión del centro escolar (Galdames-Calderón, 2023), fortalece una cultura colaborativa (Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023), genera espacios participativos para la toma de decisiones (Ahumada et al., 2019), facilita el intercambio de información y la generación de una visión compartida (Montecinos et al., 2023), aspectos centrales del liderazgo distribuido.

La confianza relacional se sustentaría tanto en aspectos cognitivos como afectivos (Montecinos et al., 2023). Los primeros refieren a las expectativas en las competencias del otro, es decir, en la capacidad que demuestra de comportarse de acuerdo con los estándares demandados por su rol (Mishra, 1996; Peña et al., 2018; Weinstein et al., 2022) y la apertura con que ejerce dicho rol, comunicando y compartiendo información

requerida para el funcionamiento organizacional pero también manteniendo confidencialidad cuando es necesario (Van Maele, Forsyth, & van Houtte, 2014). Por su parte, lo afectivo, remite tanto a la creencia en la benevolencia del otro, es decir la certeza de que el depositario de la confianza actuará basado en la preocupación por el bienestar de quienes confían en él (Hoy, & Tschannen-Moran, 1999), como su honestidad, que remite a la consistencia entre lo que una persona declara y lo que hace, así como a la aceptación de la responsabilidad por sus acciones (Tschannen-Moran, 2014).

Otro facilitador es esto de la cercanía y la confianza relacional, esto de hacer los consejos socioemocionales, de hacer la entrevista por equipos de aula, de entregar la carga horaria, no sólo por un correo, sino por una entrevista con la UTP, con el profesor que diga que no le gusta la asignatura, pero al final igual tiene que entender lo que tiene que hacer. Pero siento que esta entrevista más de conversar, de darnos el tiempo de hablar lo bueno y lo malo. Sí es un facilitador, porque yo podría perfectamente enviar un correo y decir a usted le corresponde esto el otro año (...) Creemos que esas confianzas y esos diálogos es válido.
(Directora 9, Municipal)

Yo creo que también las habilidades blandas, tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Creo de que igual es importante que tienes que tener como un perfil para que la gente te crea, porque en la medida que la gente te crea, te sigue. Si la gente no te cree, no. Tú puedes decir muchas cosas, puedes tener un discurso maravilloso, pero si la si las personas no creen en ti, no te van a seguir. Yo creo que eso es muy importante para el liderazgo distribuido. (Directora 10, SLEP, SLEP)

4.1.2. Factores facilitadores del LD culturales

Creencias favorables en torno al liderazgo distribuido

Las creencias y visiones favorables en torno al liderazgo distribuido en las comunidades escolares constituyen una base importante para el levantamiento de prácticas en esta dirección. La evidencia al respecto da cuenta que los discursos que reconocen al liderazgo distribuido como factor relevante en la mejora y el desarrollo de los aprendizajes generan mayor apertura entre los directivos y docentes a involucrarse en acciones de estas características (O. J. Maureira Cabrera et al., 2019; Montecinos et al., 2024; Rodríguez Pincheira & Castillo Armijo, 2023). Tal como se ha mencionado, las entrevistas realizadas a directores y formadores dan cuenta que en general existe una visión positiva y favorable respecto al liderazgo distribuido como norte, independiente del tipo de sostenedor de los establecimientos. Esto puede favorecer su desarrollo – ya que impulsar el liderazgo distribuido requiere un cierto consenso básico sobre su relevancia – aunque, como ya se ha dicho en este informe, no necesariamente se traduce en que exista un concepto claro y unívoco entre los actores respecto a lo que este liderazgo distribuido significa.

Sentido de autoeficacia colectiva y responsabilidad compartida

Junto a la confianza, los estudios también dan cuenta que tanto el sentido de autoeficacia colectiva como la responsabilidad compartida son factores facilitadores de prácticas de liderazgo distribuido. En el caso de la autoeficacia, definida anteriormente como la creencia de los docentes en su capacidad para influir positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, al igual que la confianza, potencia la colaboración entre profesores, estudiantes y directivos (Montecinos et al., 2023) y facilita la autonomía docente a la hora de innovar y tomar decisiones (Montecinos et al., 2022). Por su parte la responsabilidad compartida, es decir el sentido de asumir como propia una responsabilidad común, permitiría distribuir tareas, fortaleciendo el desarrollo profesional (Ahumada et al., 2019)

4.1.3. Factores facilitadores del LD institucionales/normativos

Resultados académicos favorables

Asimismo, Montecinos et al. (2022) identificaron que la obtención de buenos resultados refuerza la profesionalidad, el compromiso organizativo y la satisfacción laboral, lo que genera un ambiente propicio para el desarrollo de prácticas distribuidas del liderazgo. De este modo, mientras los resultados son altos, el control centralizado tiende a disminuir, otorgando mayor espacio a los docentes para la generación y validación de prácticas y decisiones de forma más autónoma.

Promoción de sistemas de evaluación de desempeño colectivo

Un factor facilitador mencionado en el marco de las entrevistas a los directores es la promoción de la evaluación de desempeño en términos colectivos, que es lo que actualmente es posible realizar a través de la Asignación por Desempeño Colectivo (ADECO). ADECO es un incentivo económico que busca promover la mejora continua de las prácticas de gestión y liderazgo de los equipos directivos y técnicos pedagógicos en los establecimientos educativos. Los equipos directivos de los establecimientos tanto públicos como privados subvencionados voluntariamente pueden presentar un proyecto colectivo de mejoramiento que al ser alcanzado implica un incentivo también colectivo. Si bien, es una herramienta optativa, de acuerdo a los directores constituye un mecanismo de evaluación que supera los convenios de desempeño, existentes en el sistema público que son individuales y recaen solo en el Director, posibilitando una mirada del liderazgo más distribuida al menos a nivel de equipo de gestión.

La asignación de desempeño colectivo también la hemos hecho desde 2020, entonces también nos logra tener objetivos y metas en común. (...) Todos en la escuela saben que nosotros hacemos un Adeco, que nosotros tenemos meta y así como los profes también tienen metas con su curso, nosotros tenemos metas con los profesores y también esas decisiones se van tomando así. (Directora 9, Municipal)

4.2. Obstaculizadores del liderazgo distribuido

Del mismo modo que los facilitadores, los factores obstaculizadores pueden ser clasificados en: i) organizacionales, ii) culturales y iii) institucionales/normativos

4.2.1. Factores obstaculizadores del LD organizacionales

Prevalencia de un modelo de liderazgo intermedio jerárquico

La literatura también da cuenta de la prevalencia en muchos territorios del país de modelos de liderazgo intermedio altamente centralizados y jerárquicos, que repercuten directamente en la organización y el tipo de gestión y liderazgo posible en los centros escolares, pero también en los vínculos y redes de colaboración entre directivos (González et al., 2020). Tal como se señaló en la sección anterior como un facilitador, el desarrollo de un liderazgo distribuido a nivel de establecimiento escolar requiere ir acompañado de prácticas de este tipo de liderazgo a nivel intermedio e incluso central. Una de las directoras entrevistadas señala la importancia de contar con un sostenedor que otorgue autonomía a la gestión directiva, de lo contrario se torna una barrera para el propio liderazgo.

Yo creo que un obstáculo es cuando el sostenedor está demasiado involucrado, al punto como de interceder en la gestión de los directores y no permitir una autonomía. Yo creo que eso sí sería eso es de hecho que yo me ha pasado y eso es claro, porque uno toma decisiones y al final te tienes que arrepentir, entonces tú también pierdes validez frente al grupo (Directora 3, Municipal)

Estructura “bicéfala” directiva y falta de alineamiento equipo directivo y de gestión

Aravena y Quiroga (2019), mencionan que otro obstáculo para el liderazgo distribuido es lo que denominan la estructura “bicéfala” de organización de la gestión directiva, que suele recaer en dos roles: director y jefe de UTP. A juicio de los autores, cuando esta estructura se basa en la división de tareas que conduce muchas veces a una superposición de las funciones, puede verse fuertemente afectada la proyección por ejemplo de una visión compartida, aspecto central del liderazgo. De este modo, hacen un llamado a no entender la distribución como una división de funciones y a la necesidad de avanzar hacia espacios de liderazgos compartidos, basados en el trabajo colaborativo de acuerdo con planes trazados participativamente.

Esta problemática podría ser mayor entre los establecimientos públicos, en donde si bien los directores cuentan con la potestad legal para conformar su equipo directivo, en la práctica la evidencia nacional da cuenta que es una atribución que por condiciones desde el sostenedor comúnmente no ejercen, lo que implica que formen sus equipos heredando el anterior. Lo que puede generar la presencia de equipos con visiones, lineamientos e incluso intereses enfrentados en algunos casos. Al respecto una de las directoras entrevistadas narra lo siguiente:

Yo creo que, en mi colegio anterior, a mí no me funcionó el liderazgo distribuido porque la persona que estaba en Inspectoría General era una persona que quería ser directora, entonces evidentemente no estaba alineada. O a veces yo decía no sé, esto tiene que ser por este lado, y ella le daba a los profesores la información que era por el otro, porque en realidad ella siempre le ha parecido que es por el otro, entonces prefería decir eso. En cambio, acá, yo sé que mi equipo, si yo digo que hay que irse por el lado derecho de la calle y ellos todos se quedan por el lado izquierdo, van a dar la información que hay que irse por el lado derecho porque fue la decisión que yo tomé. Pero en realidad acá nunca ha pasado eso. Pero sí creo que el liderazgo distribuido funciona cuando todo el equipo comprende que el bien final son los estudiantes. (Directora 3, Municipal)

Falta de desarrollo profesional del equipo de gestión y liderazgo

Un tercer obstaculizador a nivel organizacional se refiere a la falta de desarrollo de un profesional del equipo de gestión y liderazgo que sea pertinente y de calidad. Hoy en día el país, en el sistema público, solo plantea exigencias de entrada al cargo a los directores y en general, el sistema de formación y desarrollo profesional de directivos no cuenta con mecanismos que aseguren su calidad (Weinstein et al, 2018; Muñoz et al, 2019). Tal como señala una de las directoras entrevistadas, esto repercute en dificultar la labor directiva en tanto se debe destinar tiempo a formar y convencer al equipo sobre mejoras, pero también a que el liderazgo distribuido no cuente con condiciones apropiadas para su realización, en tanto no se comparta un mínimo común en términos de conocimientos y orientaciones.

Y otro obstaculizador, bueno, podría ser, siento yo, la falta de desarrollo profesional de los directivos. Porque, por ejemplo, yo todo el equipo, nadie tiene un magíster, entonces de repente pasa mucho que yo tengo que insumar de bibliografía, de material, y perdemos tiempo en eso, que no lo asumen como que debe ser ya una competencia válida para el equipo, sino que ha sido mucho desarrollo de capacidades ya, porque ninguno de los directivos tiene, por ejemplo, un desarrollo. (...) Entonces eso siento yo que a veces le falta,

*le falta mi equipo, porque me tengo que tardar más tiempo en convencerlo a ellos primero.
(Directora 9, Municipal)*

4.2.2. Factores obstaculizadores del LD culturales

Cultura docente jerárquica y departamental

Las investigaciones nacionales también dan cuenta de factores culturales presentes entre los docentes y que representan obstáculos para el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido. Uno de ellos, es el arraigo de un modelo fuertemente jerárquico y vertical de vinculación con los directivos entre los docentes.

Nos gusta de pronto como esto es liderazgo tipo macho alfa, no majo, a muchas personas les gusta. Y esto a lo mejor esto es liderazgo más dialogante o dispuesto a escuchar. Son difíciles de comprender, por una parte. (Directora 5, Municipal)

Yo siento que en la escuela chilena todavía un director que resuelve todo, todo, como el reino del feudo. Y creo que ahí cuando no está el director o cuando se enferma el director, porque al final lo que uno pretende cuando se va de las comunidades es dejar instaladas las capacidades de las personas de resolver. Y que no es tan fácil, porque la cultura también está muy interpelada a que el director es el dueño de la verdad. (Directora 6, Particular Subvencionado)

Una cultura de los colegios que como les decía hace un rato, está muy parada en un diálogo bastante vertical del director de un paso. Eso genera una cultura. Los profesores antiguos, por supuesto, estaban acostumbrados a eso. (Director 12, Particular Subvencionado)

Asimismo, la literatura nacional sobre el tema identifica como obstáculo, la predominante cultura departamental existente entre los docentes, quienes tienden a tener una mayor apertura a colaborar con los pares del departamento de su disciplina, pero presentan mayor resistencia a hacerlo con docentes de otras disciplinas o departamentos. De acuerdo con Queupil y Montecinos (2020) prevalece lo que la literatura ha denominado una cultura escolar balcanizada, en que los departamentos disciplinarios parecen haberse constituido en subgrupos al interior de la organización, con escasas oportunidades de interacción con otros departamentos. Sin embargo, es relevante lo mencionado por Maureira y colegas (2021), respecto a que, de todos modos, es posible observar que el vínculo colaborativo y de intercambio profesional entre departamentos comienza a ser una práctica incipiente en el sistema hoy en día.

Resistencia entre los docentes a asumir liderazgos e involucrarse en prácticas de LD

Asimismo, a nivel de docentes, la evidencia nacional consigna que en general, los docentes prefieren no optar por el ejercicio de liderazgo formales, por el cambio de status que esto conlleva frente a sus pares (Queupil & Montecinos, 2020). Asimismo, son críticos de ciertas prácticas asociadas a una mayor distribución, como la intensificación de la colaboración y participación en los procesos de toma de decisiones, por las implicancias que tienen sobre lo que consideran una intensificación de su trabajo (Montecinos et al., 2024).

4.2.3. Factores obstaculizadores del LD institucionales/normativos

Normativa que concentra el liderazgo en la figura del director

Tal como ha sido mencionado anteriormente, el marco normativo nacional otorga responsabilidades y atribuciones de gestión y liderazgo en la figura del director de forma prácticamente exclusiva, lo que de algún se erige como un impedimento para el establecimiento de modelos de organización y gestión más distribuidos y transversales al interior de los centros escolares. De este modo, como se dio cuenta en la sección de prácticas de liderazgo distribuido, este depende en gran medida entonces de la gestión directiva y de la orientación que este liderazgo, director y su equipo promuevan en su establecimiento, más que a condiciones otorgadas institucional y normativamente por el sistema escolar.

Asimismo, el modelo de rendición de cuentas suele recaer fundamentalmente en la figura del director, quien, en el sistema público de educación, suscribe convenios de desempeño asociados a metas institucionales de forma individual, lo que genera un modelo de evaluación que tiende a ignorar los esfuerzos grupales (Campos et al., 2019; Galdames-Calderón, 2023; Maureira-Cabrera et al., 2023). Pese a ello, es interesante el incentivo asociado a suscribir convenios de desempeño colectivo pero que a diferencia del anterior son voluntarios.

Orientación al mercado y doble proceso de accountability del sistema escolar

Junto a la normativa, la literatura nacional en torno al liderazgo distribuido también señala como un obstaculizador de prácticas en esta dirección la orientación al mercado del sistema que tiende a clasificar el desempeño individual de los centros escolares, lo que por una parte va en contra el desarrollo de relaciones de colaboración entre escuelas (González et al., 2020; Pino-Yancovic et al., 2019), pero también promueve una excesiva orientación interna de los centros escolares hacia este tipo de evaluaciones, restringiendo los espacios para el desarrollo de procesos de toma de decisión profesional y colaborativa (Montecinos et al., 2022). La evidencia de la que se dispone en Chile ha demostrado que los directores en general organizan sus prioridades respondiendo a dos “demandas” centrales, que podrían entenderse como un “doble accountability”: sostener los niveles de matrícula de sus escuelas (debido a que esto tiene consecuencias en su financiamiento) y a mantener o mejorar sus resultados de aprendizaje medidos por las pruebas estandarizadas (Weinstein et al, 2016).

Chile cuenta con un sistema de clasificación por desempeño de los establecimientos (alto, medio, insuficiente), basado en resultados SIMCE y otros indicadores y que tiene por objetivo permitir a los establecimientos el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades para la orientación en acciones de mejora. Para los establecimientos en categoría insuficiente, se cuenta con un modelo de acompañamiento desde la Agencia de la Calidad de la Educación. Ahora bien, una categorización sostenida en el tiempo como insuficiente puede conducir eventualmente al cierre de un establecimiento. Esto a juicio de un director entrevistado conduce a una cultura de rendición de cuentas que favorece el ejercicio de un liderazgo más tradicional y efectista versus un liderazgo distribuido y colaborativo que requiere de más tiempo en su implementación y efectos:

En cuanto como a los obstaculizadores, creo que la cultura como de rendición de cuentas, que quizás ahí puede estar un poquito como una mirada que podría chocar como con lo que te comentaba anteriormente, que favorece desde la política educativa, es que es la rendición de cuentas con sanciones, como cerrar las escuelas, eso genera una tensión en las personas que están a cargo que puede hacer que generen otro tipo de liderazgo, porque es más rápido. Lo otro, así es como tú mandas, tú ejerces, lo que te comentaba yo, más lento, es una construcción. Entonces creo que esta búsqueda de los resultados por los resultados puede ser un obstaculizador. (Director 2, SLEP)

Desarrollo profesional docente concebido desde un enfoque individualista

Por último, Rodríguez y Castillo (2023) señalan que un obstáculo para el desarrollo de capacidades de los docentes con un enfoque que permita avanzar hacia un liderazgo distribuido es que el actual modelo propuesto por el sistema educativo del país en torno a la formación docente y su planificación, se erige sobre una visión y orientación particularizada en la mejora de las prácticas docentes, en que el perfeccionamiento se diseña y ejecuta de forma individual más que colectiva. Avanzar hacia sistemas de mayor colaboración y participación, requieren de una planificación de la formación docente que también se planifique y oriente por este tipo de principios y prácticas.

La Tabla 1 sintetiza los facilitadores y obstaculizadores por tipo de factor descrito.

	FACILITADORES	OBSTACULIZADORES
Factores organizacionales	Liderazgo y gestión directiva proclive al liderazgo distribuido a nivel personal y de competencias profesionales.	Prevalencia de un modelo de liderazgo intermedio centralizado y jerárquico.
	Grado de autonomía del establecimiento escolar brindado desde el sostenedor.	Estructura directiva “bicéfala” y/o falta de alineamiento entre equipo directivo y de gestión.
	Confianza relacional, o expectativas positivas de los actores con respecto al comportamiento de los otros actores en el centro educacional.	Falta de desarrollo profesional del equipo de gestión y liderazgo, que obliga a la formación y socialización de conocimientos y orientaciones.
Factores culturales	Creencias favorables en torno al liderazgo distribuido, que lo reconocen como factor relevante en la mejora y el desarrollo del aprendizaje.	Cultura docente jerárquica y departamental, proclive a la comunicación vertical entre directivos y docentes, y a la colaboración exclusiva según área pedagógica.
	Sentido de autoeficacia colectiva de los docentes (confianza en su capacidad para influir en el aprendizaje) y de responsabilidad compartida (apertura a asumir como propia la responsabilidad común).	Resistencia entre los docentes a asumir liderazgos e involucrarse en prácticas de LD, tanto por el cambio de status que pueden implicar, como por la eventual intensificación de su propio trabajo.
Factores institucionales/ normativos	Resultados académicos favorables.	Normativa que concentra el liderazgo en la figura del director.
	Promoción de sistemas de evaluación de desempeño colectivo.	Orientación al mercado del sistema escolar.
		Desarrollo profesional docente concebido desde un enfoque individualista.

5. Análisis y conclusiones

El liderazgo distribuido ha cobrado relevancia en el país en el último quinquenio lo que se evidencia tanto en el aumento considerable de investigaciones académicas sobre el tema, como en la voz de los propios directores de establecimientos escolares que suelen referir al mismo como modelo deseable y orientador del liderazgo y gestión que realizan. En efecto, la evidencia que existe en el país y que ha sido sintetizada en este informe, aunque escasa e incipiente, muestra que este tipo de liderazgo tiene efectos positivos tanto en el desarrollo profesional docente (espacio principal de influencia de los líderes) como en el aprendizaje de los estudiantes. No obstante, se ha constatado que en el nivel institucional el liderazgo distribuido no es un concepto arraigado en la normativa o la política educativa chilena, donde ha alcanzado una mayor influencia la concepción del liderazgo en términos pedagógicos o instruccionales (Leithwood, 2007; Leithwood et al., 2017, 2020), perspectiva que reconoce a los líderes como actores clave del proceso educativo y agentes del desarrollo docente, por medio del involucramiento y acompañamiento de su quehacer.

Lo anterior no implica que elementos clave del liderazgo distribuido, como el foco en la colaboración, la distribución de responsabilidades y atribuciones en un marco y visión compartidos, o la promoción de la participación de la comunidad escolar en los procesos de toma de decisión estén ausentes del modo en que se entiende y promueve institucionalmente el liderazgo y la gestión educativa en el país. Avances en esta dirección fueron esbozados en la segunda sección de este informe, constatándose que, si bien el enfoque no es mencionado explícitamente, indirectamente es referido, abriendo algunos espacios para su desarrollo. Sin embargo, no se establece ni una definición clara al respecto ni tampoco se orienta a los establecimientos educacionales en cuanto al modo en que en la práctica del liderazgo podría distribuirse efectivamente, socializando el poder y la gestión en el sistema educativo. Formadores entrevistados, expertos en temáticas de liderazgo y gestión escolar en el país, sintetizan lo señalado de la siguiente manera:

(El liderazgo distribuido) Creo que no está suficientemente expresado en las orientaciones de políticas ministeriales la relevancia que tiene el liderazgo distribuido. Si bien se menciona en algunos documentos u orientaciones técnicas, no hay un trabajo donde este tipo de liderazgo sea un eje o alguna orientación o herramienta que esté difundida de forma adecuada, donde se oriente bien el cómo distribuir el liderazgo en el fondo, porque si bien aparecen algunos documentos de política y se dice que es algo muy importante, los centros educativos finalmente requieren saber el cómo, cómo distribuyo ese liderazgo, qué implica distribuir ese liderazgo, qué significa distribuirlo, qué implicancias tiene en mi propia labor y en cómo los demás se proyectan como líderes. Y eso no lo veo en las orientaciones de política (Formadora 3)

“El liderazgo distribuido adolece de una buena definición, de una aproximación más o menos clara de los instrumentos de políticas públicas, de las políticas, y por lo tanto, entonces, en el marco para la buena dirección, liderazgo que ya tiene sus años, que entiendo se está renovando, obviamente requiere el asumirlo, el definirlo claramente cómo se entiende, y luego plantear un mínimo, un básico de dimensiones y estándares o prácticas de liderazgo distribuido como para orientar.” (Formador 4)

A esto se suma, un diagnóstico presente en la literatura y constatado también en la revisión realizada en el marco de este estudio respecto a cierto grado de desarticulación entre la normativa y los instrumentos de política y orientaciones institucionales respecto al liderazgo y la gestión educativa. Un ejemplo de esto es la presencia, por una parte, de una normativa que indica como responsable de la gestión, con funciones y atribuciones claramente establecidas, al cargo de Director o Directora, con definiciones más bien en un rol de apoyo y supeditación al director del equipo directivo; y por otra parte, estándares, como los indicativos de desempeño y orientaciones como la política nacional de liderazgo educativo, que promueven el ejercicio del

liderazgo desde una mayor distribución, basada en la conformación de equipos y el reconocimiento de liderazgos docentes. Asimismo, en el caso de los establecimientos públicos, tanto municipales como dependientes de servicios locales de educación, la búsqueda de una mayor distribución del liderazgo suele verse enfrentada con un modelo de evaluación de la gestión que recae de forma individual en la figura del director a través de los convenios de desempeño contemplados en el sistema de selección por Alta Dirección Pública por el que son escogidos los directores. En el caso de los establecimientos particulares subvencionados si bien esta evaluación no opera, se desprende de las entrevistas realizadas un modelo de rendición de cuentas anclado también individualmente en el rol del director, lo que está en sintonía con la normativa, el modo de reclutamiento y selección que es por invitación y no por concurso y por el tipo de relación contractual, que a diferencia del sector público, no cuenta con un periodo definido para el ejercicio del cargo, pudiendo un director ser despedido en cualquier momento que el sostenedor lo estime. Todo esto, desincentiva el desarrollo de un liderazgo distribuido más extendido. La situación se torna más compleja en el caso de los establecimientos rurales de menor tamaño, en que la figura de director es reemplazada por la de profesor encargado, que no cuenta con una definición clara del rol e investigaciones al respecto han dado cuenta que está en una constante tensión por concebirse más como un docente de aula que como responsable del liderazgo y gestión de su escuela (Nuñez et al., 2010).

En este marco institucional, se pudo constatar que el liderazgo distribuido y su concreción en prácticas tanto a nivel escolar como de los formadores, ha dependido fundamentalmente de los propios actores del sistema, que han contado con algunos incentivos y herramientas emanadas desde la normativa y la política, pero que no resultan suficientemente decisivas ni coherentes si a lo que se aspira es una consolidación de este tipo de liderazgo en el sistema escolar.

Ahora bien, al analizar las prácticas de liderazgo distribuido descritas en la tercera sección de este estudio, es posible destacar que, en términos generales, estas además de desarrollarse y sostenerse por iniciativa o enfoque de quien encabeza la dirección de los establecimientos, se circunscriben fundamentalmente a, lo que desde MacBeath (2011) puede ser entendido como una distribución formal, pragmática y en algunas ocasiones estratégica e incremental del liderazgo. El primer patrón, formal, alude a la asignación de responsabilidades directivas y de gestión en estructuras y roles formales de la institución, como por ejemplo otros miembros del equipo directivo, que es lo que ocurre con más frecuencia en los establecimientos del país. La segunda forma o patrón de distribución es pragmática en que la delegación se realiza para un fin concreto y a corto plazo, que suele también ser reportado como estrategia por los establecimientos. Por último, y con un grado más de avance en su profundización se encuentra la delegación estratégica e incremental, la primera se orienta a metas alineadas en objetivos de largo plazo que buscan la mejora escolar y la segunda refiere al modo en que el control es más socializado y se amplían las posibilidades del potencial del liderazgo, impulsando el desarrollo profesional y con ello construyendo talento desde dentro de la organización (Maureira-Cabrera et al., 2023). Ambos patrones, sin embargo, tal como se describe en las prácticas identificadas dependen finalmente del liderazgo directivo y no operan como capacidades instaladas independientes del mismo. De este modo, los dos últimos patrones de distribución del liderazgo caracterizados por MacBeath, tanto la distribución oportuna, en que el liderazgo es adoptado más que entregado como la distribución cultural, en que el liderazgo logra expresarse en actividades más que en roles, siendo un proceso en que las personas lo ejercen en iniciativas espontáneas y colaborativamente, son excepciones en el caso chileno.

Avanzar hacia un mayor desarrollo del liderazgo distribuido requiere orientarse hacia estos dos últimos estadios. La propia evidencia nacional da cuenta de cómo la delegación de roles y funciones por sí misma no asegura el ejercicio de un liderazgo distribuido y en algunos casos incluso puede implicar o una mayor compartimentalización de la gestión que requiere un mayor control central o que estos roles no se encuentren alineados entre sí. Esto es especialmente relevante para el caso de los establecimientos públicos, en que, si bien por normativa los directores cuentan con la potestad para nombrar su equipo directivo, en la práctica la evidencia nacional ha dado cuenta que la proporción de directores que hacen uso de esta facultad por falta de recursos desde el sostenedor es baja y se tiende a continuar con un equipo directivo heredado de una administración anterior. Esta situación ejemplifica, un aspecto mencionado entre los factores relevantes del sistema chileno para la promoción del liderazgo distribuido, referido al rol del sostenedor. Específicamente al grado de autonomía y apoyo que brinda a quienes lideran los establecimientos escolares, pero también en su rol como líder intermedio en promover determinado enfoque sobre la gestión y el liderazgo y el modo en que también impulsa y lleva a cabo iniciativas de vinculación y colaboración entre establecimientos.

En suma, las prácticas de liderazgo distribuido en Chile, considerando el estadio o forma en que efectivamente hoy en día estas se desarrollan, suelen responder a tres tipos de factores, tal como se describió en la cuarta

sección del presente informe. Por una parte, factores organizacionales que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de estas prácticas como son el propio liderazgo de quien encabeza el establecimiento escolar, el grado de autonomía con que cuenta para su gestión, el nivel de confianza relacional existente en cada organización escolar y el contar con un equipo directivo alineado por un enfoque y metas comunes que además cuente con un desarrollo profesional acorde a la función que desempeñan. Por otra parte, factores culturales relevantes identificados son la presencia de creencias favorables en torno al liderazgo distribuido y su potencialidad en contribuir a la mejora educativa, el sentido de autoeficacia colectiva y responsabilidad compartida entre los docentes y directivos y la promoción de una cultura escolar más participativa, menos jerárquica en que los docentes como parte de su rol también esperen y busquen asumir liderazgos y se involucren en iniciativas en esta dirección. Por último, factores institucionales y normativos que influyen en el liderazgo distribuido son la inclusión de un enfoque menos individualizado del liderazgo que destaque las potencialidades de la colaboración y participación y oriente a los establecimientos de forma práctica en el modo de fomentar y desarrollar la distribución del liderazgo al interior de sus comunidades escolares.

Referencias

- Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 211-230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ahumada, L., Zamora, B., & Ascorra, P. (2023). Prácticas de liderazgo distribuido en centros secundarios de Formación Profesional en Chile. Un estudio de caso. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(3), 153-174. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.27995>
- Aravena, F., & Quiroga, M. (2019). Bicephalous leadership structure: An exploratory study in Chile. *International Journal of Leadership in Education*, 22(6), 670-684. <https://doi.org/10.1080/13603124.2018.1492022>
- Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, 51, 53-84. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Decreto 565 (1996) Aprueba Reglamento General De Centros de Padres y Apoderados Para los Establecimientos Educacionales Reconocidos Oficialmente por El Ministerio de Educación. Ministerio de Educación, Chile.
- Decreto 524 (2006) Aprueba Reglamento General de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos Educacionales Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media, Reconocidos Oficialmente por el Ministerio de Educación. Ministerio de Educación, Chile.
- Decreto 19 (2016) Modifica el Decreto N° 24, de 2005, del Ministerio de Educación, que reglamenta Consejos Escolares. Ministerio de Educación, Chile.
- Galdames-Calderón, M. (2023). Distributed Leadership: School Principals' Practices to Promote Teachers' Professional Development for School Improvement. *Education Sciences*, 13(7), 715. <https://doi.org/10.3390/educsci13070715>
- Garay Oñate, S. I., Queupil Quilamán, J. P., Maureira Cabrera, O., Garay Ite, C., & Guíñez Gutiérrez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- González, Á., González, M., & Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo*, 52(1), 47-64.
- González, Á., Ehren, M., & Montecinos, C. (2020). Leading mandated network formation in Chile's new public education system. *School Leadership & Management*, 40(5), 425-443. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1783649>
- Leithwood, K. (2007). What we know about educational leadership. En *Intelligent Leadership: Constructs for Thinking Education Leaders* (pp. 41-66). Physica-Verlag NetLibrary, Inc. [distributor].
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Pollock, K., & Sun, J. (Eds.). (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success: The Four Paths Framework* (1st ed. 2017). Springer International Publishing : Imprint: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>
- Ley 19.070 (1996) Aprueba Estatuto de los Profesionales de la Educación. Ministerio de Educación, Chile.
- Ley 19532 (1997, 2004) Crea el Régimen de Jornada Escolar Completa Diurna y dicta normas para su aplicación. Ministerio de Educación, Chile.
- Ley 20.248 (2008) Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. Ministerio de Educación, Chile.
- Ley 20.370 (2009) Establece La Ley General De Educación. Ministerio de Educación, Chile.
- Ley 20.501 (2011) Calidad y Equidad de la Educación. Ministerio de Educación, Chile.

- Ley 20903 (2016) Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica otras normas. Ministerio de Educación, Chile.
- Ley 21.040 (2017) Crea el Sistema de Educación Pública. Ministerio de Educación, Chile.
- Maureira Cabrera, O., Guíñez Gutiérrez, C., & Lizama Zamora, C. (2021). Liderazgos medios e institucional pedagógico en educación secundaria: Un estudio de casos. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 73(4), 101-119. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2021.89974>
- Maureira Cabrera, O. J., Ahumada Figueroa, L., & Ascencio Garrido, C. (2019). Brechas y patrones predominantes de distribución de liderazgo en dos muestras incidentales de escuelas y liceos en Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 153-168. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Maureira-Cabrera, Ó., Ahumada-Figueroa, L., Ascencio-Garrido, C., & Bandeira-Andriola, W. (2023). Liderazgo Distribuido en Centros Escolares: Cambios en la percepción de prácticas educacionales. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 31(121), e0233839. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362023003103839>
- MINEDUC (2005) Marco para la Buena Dirección. Criterios para el Desarrollo Profesional y Evaluación de Desempeño. https://archivos.agenciaeducacion.cl/Marco_para_la_Buena_Direccion.pdf
- MINEDUC (2014) Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar 2014-2017. <https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/2018/01/26/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2014-2017/>
- MINEDUC (2015) Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDL_2015.pdf
- MINEDUC (2020) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores. https://archivos.agenciaeducacion.cl/estandares_indicativos_de_desempeno.pdf
- MINEDUC (2021) Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico- Profesional y sus Sostenedores. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17527/EID_TP_estandar.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- MINEDUC (2021) Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTELECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021.pdf
- MINEDUC (2023) Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus sostenedores <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/08/Estandares-Indicativos-EID-EP.pdf>
- Mishra, A. K. (1996). Organizational responses to crisis: The centrality of trust.
- Montecinos, C., Cortez, M., Valenzuela, J. P., Zett, I., & Zoro, B. (2022). Teachers' agentic actions in tight and loosely coupled effective secondary schools in Chile. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103731>
- Montecinos, C., Cortez, M., Zett, I., & Chávez, S. (2023). Responding to external accountability in high-performing, high-capacity public secondary schools in Chile. *European Journal of Education*, 58(1), 36-50. <https://doi.org/10.1111/ejed.12538>
- Montecinos, C., Cortez, M., Zoro, B., & Zett, I. (2024). Senior leaders' theories of action for managing subject departments as a school improvement strategy. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(3), 520-540. <https://doi.org/10.1177/17411432221089200>
- Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M., & Iturrieta, C. (2023). Navegando la Adversidad y la Oportunidad. Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.005>
- Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., & Raczyński, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78-90.

- Pino-Yancovic, M., Gonzalez Parrao, C., Ahumada, L., & Gonzalez, A. (2019). Promoting collaboration in a competitive context: School improvement networks in Chile. *Journal of Educational Administration*, 58(2), 208-226. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0213>
- Queupil, J. P., & Montecinos, C. (2020). El Liderazgo Distribuido para la Mejora Educativa: Análisis de Redes Sociales en Departamentos de Escuelas Secundarias Chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Rodríguez Pincheira, I., & Castillo Armijo, P. (2023). El liderazgo educativo en un Liceo Bicentenario de la región del Maule, Chile: Un estudio de caso. *Foro Educacional*, 41, 171-199. <https://doi.org/10.29344/07180772.41.3521>
- Sepúlveda, L., & Valdebenito, M. J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de educación media técnico profesional: Desafíos para el liderazgo. *Calidad en la Educación*, 51, 192. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666>
- Valdés Morales, R. A., & Gómez Hurtado, I. C. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 47-68. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915>
- Weinstein, J., Marfán, J., Horn, A., & Muñoz, G. (2016). Chile: School leadership challenged by double accountability towards schools. In *Educational Accountability* (pp. 54-72). Routledge.
- Weinstein, J., Beca, C., & Muñoz, G. (2020). Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. In *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (pp. 256-277).
- Weinstein, J., Peña, J., Sembler, M., & Ansoleaga, E. (2022). A time for benevolence. Trust between students and faculty at Chilean public high schools during the COVID-19 crisis. *Teachers and Teaching*, 1-13.

Apéndices

Apéndice 1: Participantes y entrevistados en estudio

A continuación, se expone la Tabla 1 que da cuenta de los participantes y algunas características relevantes respecto a la diversidad de entrevistados que participaron del estudio tanto por tipo de dependencia de establecimiento como por sexo.

Participante	Sexo	Tipo de dependencia	Región del país
Directora 1	Mujer	Servicio Local de Educación	Metropolitana
Director 2	Hombre	Servicio Local de Educación	Metropolitana
Directora 3	Mujer	Municipal	Metropolitana
Director 4	Hombre	Particular subvencionado	Metropolitana
Directora 5	Mujer	Municipal	Metropolitana
Directora 6	Mujer	Particular subvencionado	
Director 7	Hombre	Particular subvencionado	Valparaíso
Directora 8	Mujer	Particular subvencionado	Valparaíso
Directora 9	Mujer	Municipal	Maule
Directora 10	Mujer	Servicio Local de Educación	Valparaíso
Director 11	Hombre	Municipal	Metropolitana
Director 12	Hombre	Particular subvencionado	Valparaíso
Directora 13	Mujer	Particular subvencionado	Maule
Director 14	Hombre	Particular subvencionado	Ñuble