



unesco

Informe de seguimiento de
la educación en el mundo

OEI 75

INFORME DE SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN EL MUNDO

ESTUDIOS TEMÁTICOS



2025

Liderazgo Distribuido
América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Monitoreo y evaluación

Este documento fue encargado por la OEI para informar el desarrollo del Informe GEM 2025 sobre liderazgo en la educación en América Latina. Su contenido no ha sido editado ni verificado por el equipo del Informe GEM. 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 por la OEI 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
educacion@oei.int

Silvina Gvirtz (Universidad Nacional de San Martín) y Victoria Abregú (Universidad de San Andrés)

Introducción

Sabemos que las investigaciones (Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004; Anderson, 2010; Weinstein, 2016), otorgan un alto grado de incidencia a los equipos directivos en la generación de condiciones para garantizar una educación de calidad para los estudiantes¹. También sabemos que los procesos de mejora que logran sostenerse en el tiempo son aquellos que se institucionalizan más allá de las personas y que no todos los estilos de liderazgo obtienen los mismos resultados.

Los estudios demuestran que las escuelas que mejoran respecto de su punto de partida y logran mantener estos procesos e impactar en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, lo hacen porque han logrado atravesar la cultura escolar (Hopkins y otros, 1997; Gray et al., 1999; Mitchell et al., 2002; Harris y Chapman, 2002; Elmore, 2007 en Vanni et al., 2015).

En el logro de esos procesos y resultados, quienes ocupan roles de liderazgo desempeñan un rol clave. En las ya clásicas palabras de Anderson (2010), el equipo directivo “juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas” (Anderson, 2010, p. 35). Su rol es indispensable, ya que tiene un efecto indirecto, pero crucial, sobre el aprendizaje de las y los estudiantes; solo la enseñanza en el aula influye más sobre el aprendizaje que el liderazgo educativo.

Como afirman Leithwood et al. (2004), la evidencia disponible muestra que:

1. El liderazgo es el factor que más incide, después del trabajo docente en sala de clases, en el logro de aprendizajes de los alumnos.
2. Los efectos de ese liderazgo son, en general, mayores en las escuelas que más lo necesitan.

En América Latina, los contextos de desigualdad requieren un liderazgo directivo que logre intervenir sobre las prácticas inequitativas y que fomente una cultura de inclusión (Ainscow y Kugelmass, 2005; Ryan, 2006). La relevancia que adquiere el liderazgo directivo radica en que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones y trabajo de los docentes y, consecuentemente, en los resultados de aprendizaje de las escuelas. Estos efectos, adicionalmente, tenderían a ser más relevantes allí donde son más necesarios, es decir, en aquellas escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o en situación de desventaja (Bolívar, 2009). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario: un liderazgo deficiente de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los alumnos, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009; CEPPE, 2009).

Por ese motivo, algunos autores eligen referirse a los equipos directivos como la “palanca de la mejora” (Flessa, 2016). Otros eligen usar la metáfora del “catalizador” (Gvirtz y Podestá, 2012; Anderson 2010).

Sin embargo, como afirman Podestá y Abregú (2020), atravesamos un momento histórico en el que las responsabilidades de los equipos de conducción aumentan continuamente al presentarse nuevos desafíos y contextos inciertos que vuelven el rol cada vez más complejo. En palabras de Peire (2019): “Las configuraciones del ámbito de ejercicio y las condiciones de trabajo de los equipos directivos están cambiando significativamente en lo que va del siglo XXI, con diferentes matices en cada país y con mayores exigencias” (p. 5). En algunos casos, esto se traduce en una creciente demanda de rendición de cuentas, mayor presión por los resultados y mayor autonomía de las escuelas. A este fenómeno de enorme aumento de las responsabilidades y demandas de los equipos directivos en el último decenio, Fullan (2019) lo denomina “demencia de la microgestión”, al presuponer que estos equipos “todo lo pueden”.

En este contexto, es preciso redefinir el liderazgo que necesitan nuestras escuelas hoy. Partiendo entonces de estas primeras conceptualizaciones, creemos pertinente plantear tres cuestiones:

¹ En este documento se ha optado por emplear el lenguaje genérico, siguiendo las convenciones del idioma. Esta decisión responde a motivos de claridad y fluidez en la lectura. No obstante, reafirmamos nuestro compromiso con la equidad, la inclusión y la diversidad de las personas.



1. El liderazgo requiere condiciones para poder generar resultados.
2. No todo liderazgo obtiene los mismos resultados
3. Liderar es el medio para construir justicia educativa.

1. El liderazgo requiere condiciones para generar resultados.

El ejercicio del liderazgo es una condición necesaria, pero no suficiente, para la mejora escolar. Es necesario reconocer que el ejercicio del liderazgo está condicionado, nunca determinado, por el contexto administrativo, social, cultural y político de los sistemas educativos. Las políticas educativas, las horas de clase (jornada simple, jornada extendida o doble jornada), las condiciones del personal docente (tiempos institucionales, dedicación part-time o full-time, etc.), los recursos didácticos (libros en cantidad y calidad suficientes, dispositivos electrónicos, acceso a internet y otros) y la infraestructura, entre otros factores, inciden, sin duda, en el entorno en el que trabaja la dirección.

En este sentido, creemos necesario advertir que el liderazgo –como los demás componentes de la calidad de la educación– está sujeto al contexto económico, político y social general: “Algunos centros funcionan en contextos de emergencia o en los que hay distintos grupos étnicos y lingüísticos, lo que exige que la dirección tenga un profundo conocimiento de su entorno físico, social, político y cultural [...]. Hacer hincapié en personas muy concretas a las que se atribuye la transformación de los sistemas educativos puede inducir a errores. Un entorno institucional propicio y una buena estructura organizativa tal vez sean más importantes, aunque eso no significa que la dirección de los centros no desempeñe un papel fundamental” (Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación, Unesco).

Por lo tanto, aun reconociendo la incidencia de dichos factores contextuales, no podemos negar la importancia de aquellos factores que, desde dentro de la escuela, inciden en la calidad de la enseñanza. Esto implica considerar las prácticas de liderazgo como una condición necesaria, pero no suficiente, ya que, como afirma Weinstein (2016), “sin liderazgo es difícil, sino imposible, que las unidades principales de los sistemas escolares, las escuelas, puedan cambiar su actual estado y ofrecer mejores oportunidades formativas a quienes se educan en ellas” (Weinstein, 2016, p. 6).

2. No todo liderazgo obtiene los mismos resultados: del líder personalista a las prácticas de liderazgo distribuido.

Para lograr mejoras sustentables en el tiempo, es necesario contar con un tipo de liderazgo que circule dentro de la institución, genere comunidades de aprendizaje dentro de las escuelas y trascienda a las personas. Estamos hablando del liderazgo distribuido, que requiere alejarse de la concepción de un líder personalista y acercarse a las prácticas de un equipo directivo que busca “el mejor hacer del colectivo institucional” (Blejmar, 2017). Hablamos, entonces, más que de un rol, de prácticas de liderazgo que generan condiciones para que el aprendizaje tenga lugar: potenciar, armar equipos, trabajar colaborativamente, contagiar e inspirar, acompañar y asesorar... Prácticas que a veces “se hacen no haciendo” (Blejmar, *Op. cit.*), habilitando, dando lugar a que otros hagan. Se busca, así, circular y distribuir el liderazgo dentro de una organización para institucionalizar procesos de mejora que permanezcan instalados en las escuelas más allá de las personas.

Distribuir el liderazgo supone mucho más que un simple cambio de tareas. Implica la construcción de relaciones de confianza (Harris, 2014), promueve el aprendizaje de todos los miembros y se basa en el respeto mutuo, la reciprocidad y la capacidad de asumir nuevos riesgos en forma colectiva. Estas prácticas de liderazgo requieren un profundo cambio cultural que implica el compromiso y la capacidad de involucrarse por parte de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela. Esto se relaciona, fundamentalmente con la capacidad de influir en la toma de decisiones. De esta forma, el liderazgo distribuido aprovecha las habilidades de los otros en una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002 en Murillo, 2006).

Este enfoque supone, como afirma Murillo (2006), una profunda redefinición del rol directivo que se transforma en un agente de cambio que potencia y desarrolla las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común. Para Murillo (2006):

Este ejercicio de dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada en el conjunto de la organización, en lugar de ser algo exclusivo de los líderes formales [...]. Permite aprender de los compañeros y de los proyectos puestos en práctica. Los directivos facilitan e impulsan el desarrollo profesional, creando una visión compartida de la escuela. (p. 10)

Esta perspectiva de las prácticas de liderazgo supone romper con el aislamiento y el individualismo que suelen caracterizar las prácticas docentes, desarrollando en los integrantes de la organización la capacidad de influir sobre las decisiones y de resolver problemas de forma colectiva. El liderazgo deja entonces de ser una tarea que se desempeña por un rol en soledad para transformarse en una práctica compartida por toda la comunidad escolar.

Harris (2014) señala, en este sentido, que el liderazgo distribuido implica cambios en la distribución del poder, el control y la autoridad. Para Harris y De Flaminis (2016) existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo. En primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad. En un segundo término, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones. Finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos con roles formales dentro de las organizaciones, sino que su influencia y agencia están ampliamente compartidos dentro de las escuelas. Sin embargo, distribuir liderazgos no es una práctica sencilla, y Spillane (2006) advierte que no alcanza simplemente con distribuir liderazgos, sino que lo fundamental es considerar cómo opera esa distribución.

3. Liderar es el medio para construir justicia educativa.

La construcción de liderazgos no es un fin en sí mismo. Es el medio para construir escuelas cada vez más justas, en las que todos los estudiantes aprendan conocimientos socialmente significativos. Las investigaciones sobre liderazgo han surgido a partir de la evidencia que correlaciona al mismo con la mejora de las escuelas.

En América Latina, el tema está ocupando un lugar cada vez más relevante por los insatisfactorios resultados que obtienen los diferentes países en las pruebas internacionales. Tanto las pruebas PISA como las de Unesco muestran problemas acuciantes y necesidades de mejora, tanto a nivel primario como secundario. Al mismo tiempo muestran significativas desigualdades entre sectores sociales más o menos desfavorecidos.

Por ello, las propuestas sobre mejora del liderazgo educativo tienen que contar con indicadores y procesos de monitoreo que permitan observar la calidad del liderazgo y la mejora de aprendizajes de los estudiantes en su conjunto. En este trabajo hablamos de liderazgo para la justicia educacional para referirnos a esta prioridad: aprendizaje de saberes significativos en todos los y las estudiantes del centro escolar. Un aspecto central *sine qua non* del liderazgo es su orientación a esta mejora.

Estamos en condiciones de afirmar, hasta aquí, que el ejercicio del liderazgo distribuido es una de las variables significativas en los procesos de mejora. Al mismo tiempo, los primeros hallazgos muestran que, en América Latina, aún estamos lejos de consolidar este enfoque de liderazgo. Para Weinstein et al. (2015):

Resulta urgente la necesidad de optimizar la formación y el desarrollo profesional de los líderes escolares latinoamericanos, acorde a los gravitantes temas de los que se hace cargo su rol directivo, de manera de ir cerrando la brecha existente entre las demandas de las políticas hacia los directivos y las competencias con que estos cuentan. (p. 23)

1. Estado de situación de liderazgo distribuido en América Latina

Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación elaborado por José Weinstein, Javiera Peña y Francisca Maldonado, (OEI, 2025), realizado entre los meses de febrero y mayo de 2024, en 18 países de América Latina: Argentina, Bolivia², Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay, constituye un interesante punto de partida para pensar modelos y políticas para la gestión directiva en general y de evaluación y monitoreo en particular, para los diversos países.

Los autores del documento observan, entre otras cuestiones, que la región en general asigna una amplia y muy variada cantidad de funciones a la figura del director que difícilmente pueden ser desempeñadas adecuada y eficazmente por una sola persona (OEI, 2025). En paralelo, observan diferencias entre países y sugieren la necesidad de revisar la normativa para actualizarla y permitir una priorización de las responsabilidades en pos de una mayor eficacia. Al mismo tiempo, recomiendan promover la participación de los distintos estamentos de la comunidad como parte del rol y función del directivo especialmente en la toma de decisiones vinculadas a cuestiones pedagógicas y de convivencia.

Frente a los modelos variopintos de conformación de los equipos directivos, se señala que un gran número de países considera un vicedirector en la legislación con escasa definición de sus responsabilidades en la normativa. En este sentido, instan a revisar la conformación de los equipos escolares.

Si bien se observa que la mayoría de los países tiene algún modelo de evaluación de la gestión directiva, no se cuenta con monitoreos que vinculen a las evaluaciones con el liderazgo distribuido.

Este informe propone analizar los procesos de evaluación exigidos a la comunidad escolar, bajo la premisa de que el liderazgo distribuido resulta dificultoso si no inviable cuando no está alineado con procesos de evaluación que hagan responsables junto a los directores y directoras a los equipos de gestión y al resto de la comunidad escolar, por el buen desempeño del centro educativo (OEI, 2025).

Asimismo, se analizan los mecanismos de evaluación vigentes en la región, los avances y las deudas pendientes:

Todos los países cuentan con uno o más mecanismos de evaluación a las escuelas que, en general, tienen como objetivo la formación, control de procesos y la clasificación en función de la focalización de políticas. Más de la mitad de los países reportan contar con un mecanismo de evaluación a los directivos y en la mitad de ellos al equipo de gestión, lo que evidencia grados de avances en términos de la profesionalización de la función directiva y en cinco países una mirada más amplia respecto a la responsabilización de la gestión. No se cuenta, sin embargo, con antecedentes suficientes para vincular el contenido de las evaluaciones con aspectos vinculados al liderazgo distribuido (OEI, 2025).

Se destaca también la importancia de los procesos de evaluación para producir procesos de mejora escolar, especificando que todos los sistemas que han mejorado sus resultados en los últimos 25 años, en algún momento de su tránsito hacia la mejora, introdujeron sistemas de evaluación capaces de producir datos de alta calidad y estándares para asegurar la profesionalización del liderazgo y la enseñanza. Es por esto, que la evaluación no solo de los aprendizajes de los estudiantes, sino también de las interacciones pedagógicas de los docentes y las prácticas efectivas de liderazgo, ha adquirido tanta importancia en este período (OEI, 2025).

Finalmente, se advierte la necesidad de considerar las particularidades de cada país, estado o provincia al considerar operacionalizar un modelo de evaluación.

² En el caso de Bolivia, las respuestas al cuestionario se recibieron posteriormente al análisis de los datos, con lo que no pudieron ser incorporados en el informe de resultados, elaborado por Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. (OEI, 2025).

2. Algunas consideraciones iniciales para la evaluación y monitoreo del liderazgo distribuido

Diseñar políticas que promuevan el liderazgo distribuido para la mejora requiere contar con diagnósticos rigurosos y con un proceso de monitoreo permanente. La elaboración de herramientas para el mismo precisa considerar que América Latina mantiene aún, en varios países, un historial de liderazgos concentrados autocráticos o jerárquicos.

En este sentido, será necesario que la evaluación indague en primer lugar los tipos de liderazgo presentes en las instituciones para comprender en profundidad el estado de situación actual. El liderazgo distribuido es una construcción y, como tal, conlleva un proceso e implica tiempo y capacidad de “desaprender” ciertas prácticas instaladas. Poco serviría en este camino apenas distinguir entre instituciones que poseen y aquellas que no poseen liderazgo distribuido. Como afirma Weinstein (2018), no basta con constatar la existencia o inexistencia del liderazgo ni tampoco basta con hacer una caracterización de los tipos de liderazgo que resultan más eficaces para promover la mejora y el cambio escolar: se requiere indagar en cómo puede desarrollarse –y, así, multiplicarse– el liderazgo educativo.

Por lo tanto, sería esperable que los instrumentos que se construyan contemplen la necesidad de llevar a cabo una primera etapa de diagnóstico que analice particularidades y elabore categorías que incluyan subtipos, ya que nunca es posible encontrar estados “puros” de estilos de liderazgo. Los modelos conceptuales, que aparecen tan diferenciados en la teoría, suelen darse de manera combinada en la vida cotidiana de las escuelas, con sus liderazgos “de carne y hueso” (Weinstein, 2016).

El planeamiento de la mejora en el tipo de liderazgo tanto a nivel macro como a nivel de cada centro escolar requiere una mirada compleja (con matices y subtipos) sobre aquello que acontece dentro de cada institución. Por este motivo, el monitoreo y la evaluación tienen que constituir un punto de partida que permita registrar las tendencias propias de cada escuela.

La evaluación y el monitoreo del liderazgo es un proceso complejo. En primer lugar, porque pretende “medir” interacciones y procesos de decisión, así como prácticas propiamente dichas. En segundo lugar, porque la evaluación genera ciertas resistencias en estructuras organizativas autocráticas. Por último, porque no es tarea sencilla intentar establecer relaciones causales entre liderazgo y resultados de aprendizaje.

Basándonos en el cuestionario sobre normativa y política sobre liderazgo distribuido aplicado en países de la región, centraremos la propuesta de evaluación y monitoreo en la tercera y cuarta dimensión identificadas en el marco del estudio: las estructuras de participación y los modos en que se toman las decisiones en los centros escolares.

3. Herramientas conceptuales para definir empíricamente el liderazgo distribuido

En este apartado presentamos algunas herramientas conceptuales para operacionalizar las definiciones de liderazgo distribuido. El objetivo es contribuir a la identificación de los tipos o subtipos de liderazgo que se ejercen en cada centro educativo.

Entendemos que definir tipos de liderazgo e intentar catalogar a las escuelas según un único tipo posible puede resultar una simplificación de la realidad, ya que dar cuenta de la presencia y/o influencia del liderazgo distribuido en los sistemas educativos de los 17 países latinoamericanos analizados requiere comprender, en primera instancia, el contexto en el que emergen dichos liderazgos (OEI, 2025).

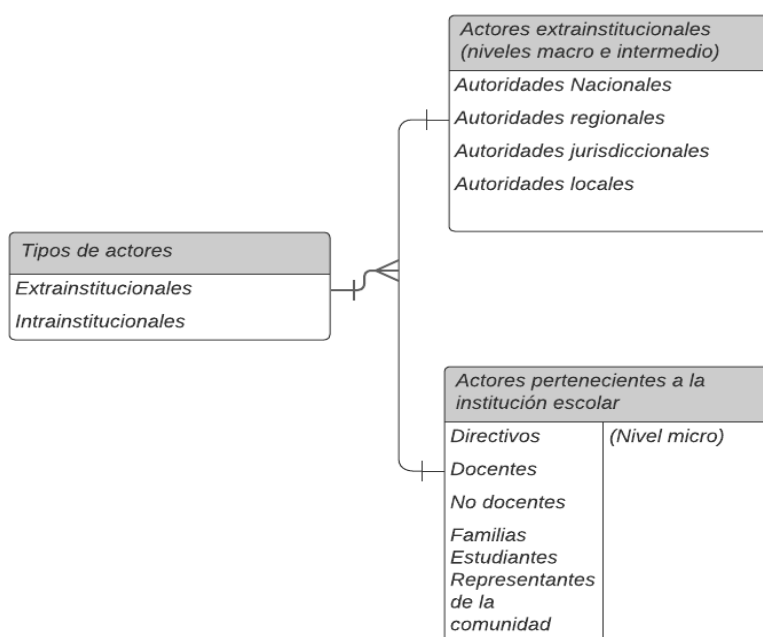
Por lo tanto, no podemos pasar por alto los matices que la realidad presenta y que llevan a la necesidad de mirar también subtipos de liderazgo contemplando las especificidades de cada centro.

Para entender y evaluar el tipo de liderazgo que se ejerce en cada escuela proponemos analizar tres dimensiones focalizadas en la toma de decisiones: *quién* decide, *sobre qué* se decide y *cómo* se decide (Gvirtz y Minvielle, 2012).

- **Quién** decide: el primer criterio para determinar quién toma de decisiones se relaciona con cuestiones de interés colectivo; en este “quién”, todos los integrantes de la escuela se encuentran calificados para tomar decisiones. El segundo criterio es la idoneidad y, en este caso, “quien decide” solo incluye a aquellos que detentan un saber especializado. En la combinación inteligente de este continuo (idoneidad e interés), se encuentra la posibilidad de entender y construir un liderazgo distribuido. Dentro de esta dimensión, encontramos dos tipos de actores: los actores que se encuentran en los niveles macro o intermedios de gobierno y los actores pertenecientes a la institución escolar, tal y como se indica en la Figura 1.

Figura 1

¿Quién puede tomar las decisiones dentro de las escuelas?



Nota. Gvirtz y Minvielle (2012).

La combinación entre ambos tipos de actores puede dar lugar a diferentes modelos de participación tal como se menciona en el Informe de resultados del cuestionario: un modelo de participación inclusivo de la comunidad escolar en que participan una mayor variedad de actores internos de las escuelas como directivos, docentes, familias y estudiantes o un modelo de participación extendido en el que participan tanto actores internos como también externos (comunidad y/o autoridades locales).

- **Sobre qué se decide:** hemos distinguido en trabajos previos, dos grandes tipos de decisiones: las decisiones académicas que incluyen definiciones curriculares, pedagógicas (métodos, tiempos, recursos didácticos), definiciones sobre políticas de evaluación, sobre políticas de admisión, distribución de vacantes (si corresponde) y las decisiones administrativo-financieras (vg. reclutamiento, contratación, evaluación de desempeño del personal, diseño de la estructura organizacional, elaboración de presupuesto, auditoría, etc.) tal como se observa la Figura 2.

Figura 2

¿Qué decisiones se toman?



Nota. Gvirtz y Minvielle (2012).

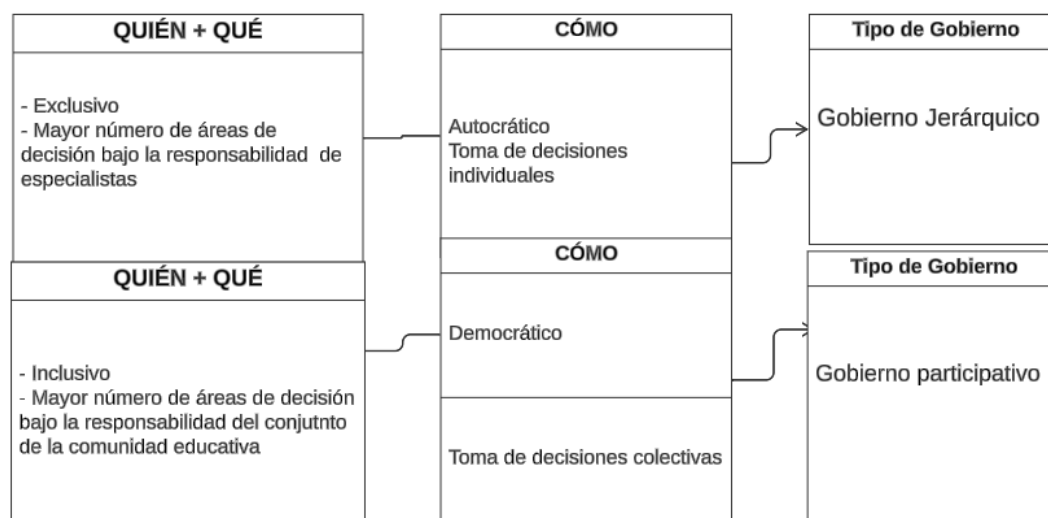
- **Cómo se decide:** en este punto nos basamos en los trabajos de Dahl (1993, 1994), quien hace referencia a modos democráticos (entre los que ubicamos el liderazgo distribuido) y jerárquicos. Para que haya democracia en la toma de decisiones, deben existir cinco procesos: participación efectiva, igualdad de votos en la etapa decisoria, comprensión esclarecida a la hora de decidir, control del programa de acción e inclusión. Este proceso democrático puede ser directo o representativo. En el gobierno de las escuelas y en los liderazgos distribuidos, nos estamos refiriendo a modelos democráticos representativos. La representación requiere criterios de mayoría, consenso, acuerdos (que pueden estar basados en el criterio de idoneidad) o unanimidad.

Si bien las tres dimensiones se entrecruzan en la práctica concreta y muchas veces resulta complejo separarlas, consideramos que estas categorías teóricas pueden resultar interesantes para abrir el debate acerca de las prácticas de liderazgo presentes en los centros educativos, partiendo de la premisa de que el liderazgo distribuido se expresa y materializa en el modo en que se toman las decisiones y cuánto participan de ellas los distintos actores de los centros escolares (OEI, 2025).

Tomando entonces las dimensiones de **quién, cómo y qué**, elaboramos dos modelos teóricos de liderazgo en las escuelas: el modelo de gobierno jerárquico y el modelo de gobierno participativo, dentro del cual ubicamos el liderazgo distribuido, tal como indica la Figura 3. Es interesante recuperar el concepto de gobierno, tomado de las Ciencias Políticas, para combinar y enriquecer el concepto de liderazgo.

Figura 3

Dos modelos de gobierno escolar



Nota. Gvirtz y Minvielle (2012).

En este trabajo vamos a partir de estas dos categorías teóricas de liderazgo reconociendo que ambas incluyen matices y subtipos. El modelo jerárquico refiere a un proceso de toma de decisiones que está mayoritariamente en manos de pocas personas, en las que se privilegia el concepto de idoneidad y es un modelo marcadamente excluyente. En el otro extremo, el modelo participativo, si bien no desconoce el criterio de idoneidad, promueve una toma de decisiones mayormente colectiva y es de carácter inclusivo. Este modelo trabaja en base a acuerdos explícitos o implícitos. Cabe aclarar que los criterios de idoneidad y los de elección personal no son necesariamente opuestos. Cuando se elige optar por el criterio de autoridad porque se considera que alguien es más competente o apto para decidir, también estamos frente a un tipo de liderazgo participativo o democrático. El problema se presenta cuando los actores se ven obligados a acatar órdenes de alguien a quienes no consideran idóneo por el mero criterio de autoridad. Dahl afirma que “alguien puede estar obligado a obedecer. No se puede obligar a nadie a creer en la superior idoneidad de otro” (Dahl, 1994, p. 14).

Partiendo de estas categorías teóricas, nos parece importante enfatizar que, si bien los modelos participativos y democráticos son aquellos a los que buscamos tender en los centros escolares de nuestra región, aún persisten prácticas instaladas asociadas al modelo jerárquico, incluso en ocasiones fomentadas por las reglamentaciones y las múltiples demandas administrativas.

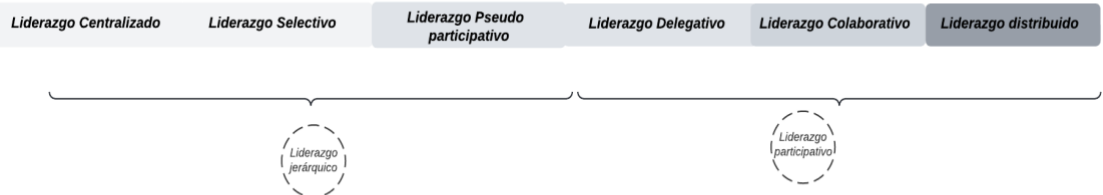
Coincidimos con Lewis y Murphy (2008) respecto a que, en la práctica casi nunca los modelos se manifiestan en forma “pura” sino que tienden a manifestarse combinadamente dependiendo del contexto en el que se desarrollan. Sin embargo, consideramos que observar las prácticas presentes en los centros escolares permitirá encontrar señales e indicios que permitan evaluar en qué medida las prácticas implementadas favorecen u obstaculizan los procesos de participación y de desconcentración del poder considerando que el paradigma del liderazgo distribuido requiere “de directivos y líderes escolares abiertos a incorporar premisas relevantes respecto a la distribución del poder y liderazgo que ejercen, empoderando a otros y generando las condiciones para el ejercicio de procesos no centralizados (*Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación 2025*, p. 16).



En este mismo sentido, cabe advertir que, entre ambos extremos propuestos con fines teóricos, es posible encontrar una amplia gama de estilos y prácticas de liderazgo. Reconociendo esos matices y “zonas grises”, nos parece importante identificar subtipos de liderazgo que den cuenta del progresivo cambio cultural que buscamos promover en los centros escolares. Para tal fin, construimos una escala que incluye una “transición” de prácticas de liderazgo que podemos ubicar entre los dos modelos teóricos propuestos y, que permite, dar cuenta del complejo y gradual proceso que implica superar modelos que aún persisten en los sistemas educativos de la región. Consideramos que puede resultar interesante comparar estos subtipos de liderazgo con la Tabla 1, elaborada en *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación* (OEI, 2025), donde los autores José Weinstein, Javiera Peña y Francisca Maldonado analizan la correlación entre la existencia de elementos que favorecen participación y la presencia de conceptos vinculados al liderazgo distribuido presentes en la normativa/políticas vigentes.

Tabla 1

Escala de subtipos de liderazgo



Prácticas de liderazgo Jerárquico			
CATEGORIA	Personalista “Yo decido”	Selectivo “Escucho pero...”	Pseudo participativo “Como si”
Quién decide	El líder toma todas las decisiones sin consultar a otros.	El líder sigue tomando decisiones, pero escucha opiniones selectivamente.	El líder consulta de manera limitada a otros, pero sigue controlando las decisiones clave.
Sobre qué decide	Desde lo estratégico hasta lo operacional, todo está bajo su control.	Mantiene control sobre todo, aunque puede delegar algunas tareas menores.	Decide sobre temas estratégicos, delegando asuntos menores.
Cómo decide	Unilateralmente, sin recibir retroalimentación.	Unilateralmente, pero con mayor retroalimentación que el autoritario.	Aunque consulta a otros, las decisiones finales son tomadas por el líder.



	Prácticas de Liderazgo Participativo		
CATEGORIA	Delegativo <i>“Repartimos tareas”</i>	Colaborativo <i>“Pensamos juntos”</i>	Distribuido <i>“Decidimos juntos”</i>
<i>Quién decide</i>	El líder central reparte la autoridad, delegando decisiones específicas a expertos.	La toma de decisiones es compartida por actores claves de la organización.	Todos los miembros de la organización participan equitativamente en la toma de decisiones.
<i>Sobre qué decide</i>	Se decide sobre áreas específicas según las competencias individuales.	Las decisiones importantes se toman en conjunto entre los líderes y el personal, abarcando tanto lo estratégico como lo operativo.	Todo lo que afecta a la comunidad se discute y decide de manera colectiva.
<i>Cómo decide</i>	Se delega con autonomía bajo directrices claras, manteniendo el control en el líder principal.	Se basa en el consenso y en los procesos de diálogo abierto.	Las decisiones se toman por consenso o acuerdo, con una estructura horizontal

Nota. (OEI, 2025).

4. Monitoreo del tipo y la calidad de liderazgo en los centros escolares

La evaluación y monitoreo requieren generar evidencia de las prácticas de liderazgo ejercidas en cada escuela. Como ya dijimos, esto implica un proceso complejo porque involucra múltiples variables. Sin embargo, dado que consideramos que “lo que no se mide, no se puede mejorar”, nos proponemos relevar huellas, indicios y evidencias que nos permitan detectar qué tipo de liderazgo encontramos en los centros educativos. Para CEPPE (2009):

El liderazgo educativo está abierto a múltiples variables (generación de condiciones, capacidades y motivaciones del cuerpo docente, etc.) y por lo tanto resulta complejo establecer relaciones causales con los resultados que obtienen los centros escolares. El desafío de la investigación empírica sobre liderazgo en educación es cuantificar y, sobre todo, cualificar estas interrelaciones, tomando en consideración las particularidades de los docentes, de las escuelas, de los distritos, e incluso de los sistemas educativos nacionales. En varias partes del mundo y en particular en América Latina, pocos estudios sobre este tema ponen foco en la incidencia o impacto que tiene el liderazgo directivo en el aprendizaje de los alumnos, tema central en la investigación anglosajona, y aspecto clave si lo que se busca es validar a esta variable como un factor determinante en la calidad de la educación y foco de la política educativa. (p. 30)

Si bien es complejo encontrar relaciones causa-efecto entre liderazgo distribuido y resultados académicos, dado que el liderazgo está al servicio del bienestar y los aprendizajes de calidad, evaluar los resultados de aprendizaje resulta necesario. Por ese motivo, presentamos aquí algunas evidencias que buscan contribuir en esa línea, buscando operacionalizar la definición del liderazgo distribuido en la práctica concreta.

Construir un tipo de liderazgo implica un proceso que no se adquiere de una vez y para siempre. Lleva tiempo, avances, retrocesos y supone un cambio cultural que no se decreta, se construye. Por ese motivo, la presencia o ausencia de estas evidencias dentro de las instituciones será indicador del tipo de liderazgo que se ejerce y/o del estilo de liderazgo “en proceso de construcción” en el centro escolar.

Evidencias del tipo y calidad de liderazgo referidas a las tres dimensiones analizadas: *quién/es* toma/n las decisiones, *qué* tipo de decisiones se toman y *cómo* se toman:

1. Evidencias respecto a *quién/es* toma/n las decisiones:

- 1.1 Funciones formalmente asignadas al director, al equipo directivo y los distintos miembros de la comunidad escolar (reglas formales) en el marco legal y dentro del organigrama.
- 1.2 Mapa real (reglas informales) para la toma de decisiones por parte de los integrantes de la organización.
- 1.3 Criterios institucionales para la toma de decisiones cotidianas y extraordinarias

2. Evidencias respecto a *qué* tipo de decisiones toman los distintos actores:

- 2.1 Tipo de decisiones que se toman colaborativamente.
- 2.2 Distribución de tareas y decisiones administrativas especificadas en reglas formales e informales (diseño de la estructura organizacional, presupuesto, reclutamiento, etc.).

2.3 Distribución de tareas y decisiones pedagógicas especificadas en reglas formales e informales (definiciones curriculares, acompañamiento dentro del aula, criterios de evaluación, acuerdos institucionales respecto a la



protección del tiempo de enseñanza y a las expectativas sobre la capacidad de aprender de las y los estudiantes, etc.).

3. Evidencias respecto a cómo se toman las decisiones:

3.1 Procesos institucionales para la toma de decisiones, construcción de acuerdos y distribución de tareas.

3.2 Clima institucional.

3.3 Cultura organizacional.

A continuación, desarrollamos cada una de ellas acompañándolas de algunas preguntas esenciales que pretenden ayudar a operacionalizarlas:

1. Evidencias respecto a quien/es toma/n las decisiones:

1.1 Funciones formalmente asignadas al director, al equipo directivo y los distintos miembros de la comunidad escolar (reglas formales).

- ¿Existen reglamentaciones que definen los roles de los miembros de la institución?
- ¿Qué funciones son asignadas a los miembros de la comunidad escolar desde las reglamentaciones y el marco legal?
- ¿Cómo se definen los roles y funciones en el organigrama institucional?

1.2 Mapa real (reglas informales) para la toma de decisiones por parte de los integrantes de la organización.

- ¿Qué capacidad de influencia real ejercen los integrantes de la organización?

1.3 Criterios institucionales para la toma de decisiones cotidianas y extraordinarias:

- ¿Qué criterios se utilizan para la toma de decisiones cotidianas?
- ¿Qué criterios se utilizan para la toma de decisiones extraordinarias?
- ¿Qué criterios se utilizan para la toma de decisiones pedagógicas?
- ¿Qué criterios se utilizan para la toma de decisiones administrativas y financieras?
- ¿En qué medida dependen las acciones y decisiones de la presencia de quienes ejercen el liderazgo formal? ¿Logran las propuestas institucionales sostenerse en el tiempo trascendiendo las gestiones?

2. Evidencias respecto a qué tipo de decisiones se toman:

2.1 Tipo de decisiones que se toman colaborativamente

- ¿Qué temas se deciden en forma participativa y cuáles en forma centralizada?

2.2 Distribución de tareas y decisiones administrativas especificadas en reglas formales e informales.

- ¿Qué decisiones administrativas están definidas en reglamentaciones y normativas?
- ¿Qué decisiones administrativas se centralizan en un solo rol? ¿Cuáles se distribuyen entre diferentes integrantes? ¿De qué depende?
- ¿Cuánto tiempo institucional se dedica a las tareas administrativas?

2.3 Distribución de tareas y decisiones pedagógicas especificadas en reglas formales e informales.

- ¿Qué decisiones pedagógicas se centralizan en un solo rol? ¿Cuáles se distribuyen entre diferentes integrantes? ¿De qué depende?
- ¿Qué aspectos se jerarquizan dentro de la agenda de los equipos directivos? ¿Cuáles se subestiman?
- ¿Cuánto tiempo se destina a revisar las prácticas pedagógicas en forma colaborativa? (planificación, observación de clases, retroalimentación, etc.).
- ¿Existe tensión entre las demandas administrativas y la centralidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje?
- ¿Existe un proyecto institucional? ¿Cómo se definen las prioridades del proyecto institucional? ¿Cómo se comunica el proyecto institucional a la comunidad educativa? ¿Cómo se lo transmite a los nuevos integrantes?
- ¿Qué espacios institucionales se promueven para favorecer la práctica reflexiva?
- ¿Qué estrategias institucionales se habilitan para salir de una gestión “de puertas cerradas”?



- ¿Hay una política institucional compartida respecto a los límites y posibilidades de todos los estudiantes?
- ¿Qué grado de responsabilidad tienen los integrantes del centro escolar sobre los resultados institucionales obtenidos?

3. Evidencias respecto a cómo se toman las decisiones:

3.1 Procesos institucionales para la toma de decisiones, construcción de acuerdos y distribución de tareas.

- ¿Se dedican tiempos y espacios para construir acuerdos institucionales?
- ¿Cómo se construyen los acuerdos?
- ¿Se comparten problemáticas?
- ¿Cómo se resuelven?

3.2 Clima institucional.

- ¿Qué capacidades de apoyo y acompañamiento se ofrecen entre los miembros de la institución?
- ¿Qué políticas de bienestar y cuidado del equipo se implementan dentro de la institución?
- ¿Cómo se protege al personal de la presión excesiva?
- ¿Cómo se protege el tiempo de trabajo individual?
- ¿Cómo se construye un clima de confianza?
- ¿En qué medida se crean entornos saludables de trabajo?

3.3 Cultura organizacional.

- ¿Qué aspectos se valoran en la cultura institucional?
- ¿Existe una “cultura del nosotros”? (Bellei, 2014).
- ¿Qué estrategias implementan para construir una “cultura del ejemplo” (Taylor, 2006) en el centro escolar?

5. Estrategias de monitoreo del grado de implementación del liderazgo distribuido

Para observar *quién/es*, *cómo* y sobre *qué* se decide será necesario, por un lado, utilizar la documentación que permita acceder a las reglas formales de la institución y, al mismo tiempo, será preciso recurrir a fuentes de información directas que posibiliten triangular la información.

5.1. Las fuentes de información

Las fuentes de información seleccionadas para analizar las reglas formales son: reglamentaciones, normativas, marco legal, organigrama, descripción de tareas escritas, proyecto institucional (documento escrito), agenda de reuniones.

Las fuentes de información que nos permitirán acceder a las reglas informales y a lo que sucede en el día a día escolar son: la observación directa, las encuestas y entrevistas con diferentes actores de la comunidad escolar, minutas de las reuniones, proyecto institucional en marcha e indicadores.

En la Tabla 2 que presentamos a continuación, enunciamos las fuentes de información sugeridas para cada una de las dimensiones y las fuentes de información comunes a las tres dimensiones.

Tabla 2

Fuentes de información y dimensiones

	<i>Fuentes de información para cada dimensión</i>	<i>Fuentes de información comunes a las tres dimensiones:</i>
<i>¿Quién/es deciden?</i>	Normativa Reglamentaciones Marco legal Organigrama institucional Descripción escrita de roles y funciones	Encuestas Entrevistas Grupos focales Observación directa Análisis de casos
<i>¿Sobre qué se decide?</i>	Proyecto institucional Agenda del director/a Agenda reuniones con equipos docentes Agenda reuniones con familias Minutas de reuniones Observaciones de clase Distribución del tiempo escolar Jornadas Indicadores de eficiencia interna Presupuesto	

¿Cómo se decide?	Espacios institucionales Acuerdos institucionales Ateneos profesionales Auto evaluación institucional	
------------------	--	--

Nota. Elaboración propia.

5.2. Instrumentos propuestos

Los instrumentos que hemos diseñado tienen el propósito de ofrecer una batería de herramientas que buscan ser inspiradores para que cada región pueda adaptarlos a su realidad y realizar los ajustes que considere necesarios para su contexto. En definitiva, buscan ser una invitación a continuar diseñando instrumentos que ayuden a cada centro a mirar(se), a cada jurisdicción a monitorear sus territorios y a las políticas educativas a contar con diagnósticos rigurosos acerca del tipo de liderazgo que tenemos hoy en los centros escolares para poder diseñar acciones que, partiendo de esa situación, ayuden a fomentar el tipo de liderazgo buscado.

Los instrumentos propuestos tienen un enfoque cualitativo y buscan diagnosticar las prácticas de liderazgo presentes en las instituciones, analizando cuán cerca o lejos se encuentran del estilo de liderazgo distribuido buscado y/o dentro de qué subtipo de la escala diseñada podría ubicarse. Estas herramientas se proponen ayudar a cada centro a mirar(se) en un espejo, a “acercar el zoom” a sus estilos de liderazgo, a reflexionar sobre ellos, a abrir nuevas preguntas respecto a quiénes toman las decisiones, cómo se toman y sobre qué temas o aspectos de la vida institucional se toman. En definitiva, pretenden ayudar a registrar y visibilizar las prácticas de liderazgo muchas veces naturalizadas, a problematizarlas y a evaluar en qué medida logran u obstaculizan la mejora de la calidad educativa.

Una vez identificado en qué punto del continuo se encuentra el centro escolar, será posible comenzar a diseñar el camino hacia las prácticas de liderazgo que favorezcan la toma de decisiones colectivas con foco en la calidad de los aprendizajes.

Si bien estos instrumentos están diseñados para ser implementados en el nivel micro escolar, algunos ítems podrían replicarse en operativos nacionales para obtener evidencias a nivel macro que permitan diseñar políticas públicas que faciliten la distribución de liderazgos.

Ofrecemos los siguientes instrumentos:

1. Monitoreo de acciones institucionales
2. Análisis de casos focalizando en prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje
3. Entrevista abierta a docentes y directivos
4. Entrevista a familias
5. Encuestas a docentes
6. Guía de análisis de documentos
7. Guía de autoevaluación institucional
8. Grilla de observación y retroalimentación entre pares

1. Monitoreo de acciones institucionales

Tabla 3

Escuela/ciclo lectivo

Acciones institucionales propuestas <i>¿Qué?</i>	Grado de implementación Implementado/ Medianamente implementado/ No implementado	Evaluación de resultados Logrado/ Medianamente logrado/ No logrado	Tipo de decisión <i>¿Quiénes y cómo?</i> Normativa institucional/ Consensos/ Acuerdos
Dimensión pedagógica Ej: Agrupamientos flexibles Política de evaluación Proyectos interdisciplinarios Articulación entre ciclos Etc.			
Dimensión administrativa Ej. Asignación de recursos didácticos Equipamiento Selección de personal Presupuesto Etc.			

Nota. Elaboración propia.

2. Análisis de casos focalizando en prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje

La propuesta consiste en sistematizar, documentar, registrar y analizar prácticas de liderazgo con impacto positivo en los aprendizajes de las y los estudiantes, que logran sostenerse en el tiempo (3 años mínimo).

Guía del registro:

- Características de la institución.
- Contexto.
- Descripción de la experiencia.
 - ¿En qué consiste?
 - ¿Cómo surge?
 - ¿Cuándo surge?
 - ¿Cómo se decide llevar a cabo su implementación?
- Obstáculos encontrados.
- Estrategias implementadas para abordarlos.
- Resultados obtenidos.

La sistematización puede realizarse con un formato de portafolios que permita dar cuenta del proceso, compilando evidencias que permitan evaluar y monitorear el camino recorrido como la realizada en Chile para la certificación de liderazgo escolar a nivel estatal (Cox et al., 1999). En este caso, la propuesta será documentar las prácticas de liderazgo implementadas, los resultados obtenidos, las barreras encontradas y las “palancas” que ayudaron a atravesarlas.

3. Guía observación y análisis de documentos

Tabla 4

Guía y observación de documentos

Agenda del director/a	Distribución del tiempo formal Tareas jerarquizadas Tiempo destinado a la dimensión pedagógico-didáctica Tiempo destinado a la dimensión administrativa
Proyecto institucional (documento escrito)	Diagnóstico institucional Prioridades institucionales Identificación de responsables Distribución de roles y funciones Distribución de tareas
Proyecto institucional en marcha	Grado de conocimiento y apropiación por parte de la comunidad escolar Grado de implementación del documento escrito Ajustes del proyecto institucional en función de las necesidades del contexto
Minutas reuniones	Grado de participación del equipo durante las reuniones Tipo de acuerdos construidos Foco en la dimensión pedagógico-didáctica Distribución del tiempo durante las reuniones
Organigrama y descripción de funciones	Distribución de roles y funciones en los documentos escritos Grado de jerarquía/horizontalidad reflejados en el organigrama
Indicadores de gestión	Evolución de la matrícula Tasas de repitencia Tasas de abandono Tasas de graduación Resultados de aprendizaje Rotación docente

Nota. Elaboración propia.

4. Guía de autoevaluación institucional

Tabla 5

Guía de autoevaluación institucional

DIMENSIONES	GRADO 1	GRADO 2	GRADO 3	GRADO 4
¿QUIÉN?				
Claridad en la distribución de roles y funciones en las reglas formales.				
Claridad en la distribución de roles y funciones en las reglas informales.				
Participación activa de los docentes en la formulación del proyecto institucional.				
Participación activa de los docentes en la toma de decisiones cotidianas.				
Participación activa de los docentes en la toma de decisiones extraordinarias.				
Capacidad de sostener los acuerdos institucionales más allá de las personas.				
Participación y compromiso de los docentes en la toma de decisiones.				
Responsabilidad por los resultados.				
¿QUÉ?				
Decisiones administrativas compartidas.				
Decisiones pedagógicas compartidas.				
Altas expectativas respecto al desempeño docente y la capacidad de aprendizaje de los alumnos.				
Focalización en la enseñanza y aprovechamiento de los tiempos escolares.				
Acuerdos respecto a las estrategias didácticas a implementar.				
Espacios de intercambio docente acerca de sus prácticas pedagógicas.				



¿CÓMO?				
Decisiones consensuadas.				
Construcción de acuerdos colaborativos.				
Trabajo en equipo.				
Resolución colaborativa de conflictos.				
Clima de colaboración.				
Compromiso y sentido de pertenencia de los docentes.				
Clima de diálogo, confianza y apertura.				
Cultura del “nosotros”.				

Nota. Basado en instrumentos diseñados para el proyecto de investigación-acción Proyecto Escuelas del Futuro, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.

5.2.1. Grado 1: NO LOGRADO

- La dimensión no constituye una prioridad o preocupación institucional.
- El indicador es extremadamente débil (se observa en algún sujeto o situación aislada).

5.2.2. Grado 2: POCO LOGRADO

- La dimensión se identifica como problema o aspiración, pero no hay acciones planificadas.
- Presencia del indicador con una frecuencia cercana al 25% de los sujetos o situaciones, que responden a iniciativas aisladas.

5.2.3. Grado 3: MEDIANAMENTE LOGRADO

- La dimensión se identifica como prioridad o problema institucional y se registran prácticas coherentes en dirección a su abordaje.
- Presencia del indicador con una frecuencia cercana al 50% de los sujetos o situaciones, que responde a un accionar deliberado.

5.2.4. Grado 4: SATISFACTORIAMENTE LOGRADO

- La dimensión y los indicadores son una prioridad institucional y existe una planificación de estrategias a corto y mediano plazo.
- Presencia de indicadores en más del 75% de los sujetos o situaciones, que responden a un plan sistemático.

5. Entrevistas a directivos y docentes

- ¿Cómo se toman las decisiones en la escuela?
- ¿Qué decisiones toman los directivos?
- ¿Qué decisiones toman los docentes?
- ¿Qué decisiones toman las familias?
- ¿Toman en cuenta la voz de las y los estudiantes en la toma de decisiones?



- ¿Quiénes participan en la toma de decisiones de cuestiones cotidianas? ¿Podría darnos ejemplos?
- ¿Quiénes participan en la toma de decisiones de cuestiones extraordinarias? ¿Podría darnos ejemplos?
- ¿Qué criterios se utilizan para definir quiénes toman decisiones en ambos casos?
- ¿Qué tareas se comparten? ¿Cuáles no?
- ¿Qué tipo de conflictos se presentan en la escuela? ¿Cómo se resuelven?
- ¿Qué tipo de espacios institucionales hay en la escuela para trabajar colaborativamente? ¿Con qué frecuencia? ¿Quiénes deciden los temas a trabajar?
- ¿Cuentan con un proyecto institucional? ¿Quiénes participan de la elaboración del proyecto institucional? ¿Cómo se elabora?
- ¿Qué prácticas institucionales se han sostenido en el tiempo y cuáles no? ¿De qué depende?
- ¿Cómo se garantiza la continuidad de buenas prácticas?
- ¿Qué estrategias se implementan para acompañar a las y los docentes en el aula?
- Si cuentan con instrumentos para observar las clases ¿Quién y cómo se elaboran? ¿Quiénes participan en el diseño?
- Si cuentan con instrumentos para evaluar el desempeño docente ¿Quién y cómo se elaboran? ¿Quiénes participan en el diseño? ¿Qué instancias de retroalimentación sobre las prácticas ponen en práctica?
- ¿A qué se dedica más tiempo en esta escuela? ¿Qué aspectos se jerarquizan? ¿Cuáles se descuidan?
- ¿Cómo se elabora el presupuesto institucional?
- ¿Cómo logran equilibrar que las demandas administrativas no invadan la dimensión pedagógica?

6. Entrevista a las familias

- ¿Con qué frecuencia asisten a la escuela?
- ¿En qué ocasiones participan de la vida escolar?
- ¿Consideran que la voz de las familias es tomada en cuenta dentro del centro escolar? ¿Cómo? ¿Podrían darnos ejemplos?
- ¿A quién/es se dirigen frente a un tema administrativo? ¿Cómo responde la escuela?
- ¿A quién/es se dirigen frente a un tema pedagógico? ¿Cómo responde la escuela?
- ¿Quiénes toman las decisiones centrales en esta escuela?
- ¿Cómo se comunican esas decisiones a las familias?
- ¿Son consultadas las familias para tomar decisiones? ¿Cómo se las consulta?
- ¿Está conforme con la enseñanza de esta escuela?
- ¿Qué aspectos considera que podrían mejorarse?

7. Encuesta a docentes

La encuesta diseñada propuesta permite indagar las percepciones de los docentes respecto a la escuela real y, al mismo tiempo recoger sus representaciones respecto a la escuela buscada. Su propósito es entonces relevar tanto las expectativas que se tienen frente al rol de la escuela como su nivel de formalización.

Consigna: Por favor, lea las frases y marque con una cruz la respuesta que considere más apropiada para cada una de ellas pensando si esa situación **existe** en su escuela (columna de la izquierda) y el **grado de importancia** que Ud. le asigna en una escuela “ideal” (columna de la derecha).

En esta escuela						En una escuela ideal					
0	1	2	3	4		0	1	2	3	4	



					1. En esta escuela, las y los docentes participamos en la elaboración del proyecto institucional.					
					2. Las y los docentes acordamos colaborativamente las prioridades institucionales.					
					3. Nos sentimos valorados en esta institución.					
					4. En esta escuela acordamos colaborativamente los recursos didácticos a utilizar.					
					5. En esta escuela buscamos resolver los conflictos a través de la construcción colaborativa de acuerdos.					
					6. En esta escuela, las y los docentes participamos activamente en la toma de decisiones.					
					7. El equipo directivo valora, fomenta y estimula los aportes de todos los docentes.					
					8. El equipo directivo alienta el surgimiento de liderazgos dentro de los integrantes de la institución.					
					9. En esta escuela nuestras opiniones son tenidas en cuenta para tomar decisiones.					
					10. El organigrama institucional es claro y refleja las funciones y roles de cada integrante de la escuela.					
					11. La descripción de funciones escrita coincide con las tareas que realizamos cotidianamente.					
					12. Nuestro trabajo en el aula refleja los objetivos de la escuela.					
					13. En esta escuela, lo que más nos ocupa es la enseñanza.					
					14. En esta escuela estamos convencidos de que todos los alumnos pueden aprender.					
					15. Contamos con espacios institucionales de intercambio y producción pedagógica.					
					16. El equipo directivo nos brinda el apoyo necesario dentro del aula.					



					17. En esta escuela protegemos el tiempo dedicado a la enseñanza y evitamos interrupciones de las clases.					
					18. Los docentes asumimos responsabilidades por los resultados de los alumnos.					
					19. En esta escuela fomentamos la participación de las familias.					
					20. Las y los docentes tenemos oportunidades de crecer profesionalmente en esta institución.					
					21. La comunicación de esta escuela se basa en el respeto y la confianza.					
					22. Me siento parte importante de esta escuela.					

Escala: 1 (grado mínimo); 2 (grado máximo); 0 (no aplica)

Dimensión evaluada	Ítems de la encuesta
¿Quién/es deciden?	6, 8, 9, 10, 11, 19
¿Sobre qué se decide?	1, 2, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18
¿Cómo se decide?	3, 4, 5, 7, 20, 21, 22

Nota. Instrumentos diseñados para el proyecto de investigación-acción Proyecto Escuelas del Futuro, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés. Dentro del Anexo incluimos otra opción de instrumento.

8. Grilla de observación cruzada entre pares

Proponemos sistematizar instancias de observación de clase entre pares, focalizando en la instancia de la retroalimentación formativa entendida como una oportunidad de trabajo colaborativo que posibilita mejorar las prácticas de lo que acontece dentro del aula a partir del aporte entre colegas.

Esta estrategia puede proponerse de forma optativa (destinado a aquellos docentes que estén dispuestos a abrir las puertas de su aula), confiando en que, a medida que se vaya construyendo una cultura de evaluación para la mejora, muchos docentes *elijan* hacerlo.

El instrumento sugerido es la escalera de la retroalimentación por considerarla una herramienta que favorece y enriquece el diálogo entre colegas. Tanto el colega cuya clase se observa como el colega que funciona en el rol de observador, completan la escalera luego de la observación realizada y comparten sus miradas sobre la misma clase. Partimos de la premisa de que una observación de clases tiene un solo fin: mejorar el hacer docente, invitar al docente a reflexionar sobre su práctica y sumarle cosas que por sí mismo quizás no hubiera registrado.

La escalera de la retroalimentación es un instrumento diseñado por la Escuela de Educación de Harvard y socializado por Anijovich, R. Incluye cuatro pasos cuyo orden no debería alterarse para favorecer una escucha activa:

1. DESCRIBO. El primer escalón se limita a describir objetivamente la situación observada, sin juicios de valor.
2. VALORO. El segundo escalón señala las fortalezas de la clase.



3. ME PREOCUPA/ME PREGUNTO. Se señalan las debilidades en forma de pregunta o preocupación con el objetivo de reflexionar colaborativamente.
4. SUGIERO. Se ofrecen estrategias para mejorar la práctica observada.

Modalidad y frecuencia de implementación de los instrumentos propuestos

Instrumento	Modalidad	Frecuencia
1. Monitoreo de acciones institucionales	En subgrupos	Anual
2. Análisis de casos	Registro y sistematización de estrategias innovadoras Grupal	Anual
3. Guía de observación y análisis de documentos	Observación directa	Anual
4. Guía de autoevaluación	Autoadministrado a la totalidad del personal Carácter anónimo	Anual
5. Entrevista en profundidad a directivos y docentes	Directivos: Individual Docentes: Individual (muestra representativa) y Grupos focales	Cada tres años
6. Entrevista a familias	Individual (muestreo aleatorio) Grupos focales por nivel educativo	Cada tres años
7. Encuesta a docentes	Autoadministrado a la totalidad del cuerpo docente carácter anónimo	Anual
8. Grilla de observación y retroalimentación entre pares	De carácter optativo Entre colegas de un mismo nivel	Bimestral

6. Conclusiones

Indagar las prácticas de liderazgo que logran impactar positivamente en los resultados de las y los estudiantes, ayudará sin duda a definir qué estilos de dirección escolar necesitamos construir en los centros escolares de nuestra región para mejorar su calidad. CEPPE (2009) sugiere:

Conocer mejor el modo en que los directivos logran mejorar los resultados escolares de los alumnos, mediante un conjunto de prácticas de liderazgo que les permiten impactar en el quehacer de los docentes en el aula, será un paso significativo no solo para la investigación educativa: lo será también para la definición de políticas de fomento del liderazgo directivo. Estos resultados empíricos ayudarán a fundar políticas más efectivas, en las que dimensiones tales como la formación de los directivos, la priorización de sus tareas y tiempos, o bien las atribuciones que se les asignan y por las cuáles se les evalúa, se establecerán más por la evidencia y menos por la intuición, la tradición o la ideología. (p. 31).

Las prácticas de liderazgo distribuido apuntan a construir prácticas democráticas, focalizando la tarea en el aprendizaje y en la defensa de los derechos de las y los estudiantes. Según Ahumada et al. (2017):

La distribución del liderazgo, desde esta perspectiva, está asociada a la construcción de ciudadanía en donde los estudiantes son actores principales en la construcción de una sociedad más democrática y participativa que acoge la diversidad de intereses, y formas de ser y hacer de quienes la componen. (p. 14)

Sin embargo, en nuestra región se observa aún gran dificultad para instalar prácticas de liderazgo distribuido dado que encontramos culturas donde todavía existe una fuerte concentración de poder y una visión individual y centralizada del liderazgo.

Esta estructura escolar jerárquica que sigue caracterizando a muchos de los centros escolares de América Latina, posee un componente cultural y, a la vez, un componente normativo que continúa fomentando estilos de liderazgo centralizados en un único rol. Del mismo modo, muchas de las propuestas formativas de la región continúan basándose en programas tradicionales: La evidencia relevada (Ávalos, 2011; Vaillant, 2011) muestra una primacía de programas de formación tradicionales que no han transitado, como en otras latitudes, la entrega de oportunidades formativas de calidad. Esto es, instancias de formación directiva que pongan en el centro al liderazgo para el aprendizaje y que promuevan metodologías experienciales y prácticas cercanas a los problemas reales de los establecimientos educacionales” (Weinstein et al., 2015, p. 26).

Por el contrario, el concepto de liderazgo distribuido pone énfasis en una cultura de la escuela que promueve una participación colectiva, participativa y democrática con responsabilidades compartidas. “Es imprescindible entonces que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un establecimiento, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996), y el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes” (Harris, 2014 en Ahumada, González y Maureira, 2017, p. 9).

Construir prácticas de liderazgo distribuido en los centros escolares, requiere reconocer el valor de la colaboración y la cooperación para lograr una mejora escolar que logre sostenerse en el tiempo. Pero esto resulta complejo en culturas que favorecen el aislamiento al interior y entre establecimientos o normativas que fomentan estructuras jerárquicas.

Parece haber un “querer hacer” que va en una línea y un “saber hacer” que va en línea contraria y que no resulta fácil desarraigar de las prácticas institucionales instaladas en la región.

Mientras el “querer hacer” reconoce la potencia de las prácticas colaborativas para lograr prácticas institucionalizadas que trascienden personas, responsabilidades compartidas, involucramiento, pertenencia institucional y prácticas consistentes que atraviesan a todo el centro escolar superando las prácticas aisladas, el “saber hacer” mantiene prácticas basadas en la toma de decisiones centralizadas y en el trabajo solitario. En las escuelas seguimos encontrando prácticas “a puertas cerradas” donde “cada maestrillo actúa según su librito” y donde sigue costando compartir tanto preguntas, dudas y obstáculos como buenas prácticas. Como afirma Oubel, (2017) “muchas cosas buenas pasan en las aulas y se entera poca gente” (p. 90). Esta dificultad se agudiza más aún cuando se trata de compartir los “no sé”.

Estas prácticas instaladas en el “ADN” de los centros escolares tienen múltiples causas, como ya mencionamos. Mucho se debe a una gramática escolar originada en sistemas educativos altamente centralizados y jerárquicos en su conformación. Otro tanto a normativas vigentes que continúan demandando a los equipos directivos que se ocupen de todo o casi todo, depositando en ellos una alta carga administrativa que deja escaso tiempo destinado a la dimensión pedagógica. Como resultado, encontramos culturas escolares donde cada integrante se ocupa de su función específica, con escasos tiempos y espacios para intercambiar, compartir, reflexionar y acordar decisiones en forma colaborativa.

Evaluar y monitorear el estado de situación de cada centro escolar puede ser un buen punto de partida para determinar qué prácticas de liderazgo están presentes en las escuelas de la región, en qué medida se acercan o alejan de las prácticas democráticas y participativas buscadas y qué políticas o acciones necesitan ponerse en marcha a partir de ese estado de situación.

Partimos de una concepción de evaluación y monitoreo que apunta a la mejora y que busca alejarse de las perspectivas de control y sanción que suelen asociarse a las prácticas evaluativas. Contribuir a construir una cultura de evaluación para la mejora puede resultar un interesante “efecto indirecto” de este proceso de evaluación y monitoreo que proponemos llevar adelante en los centros educativos. Implica empezar a perder el miedo a mirar(nos) como escuela y a comprender que el único objetivo de la evaluación es comprender para mejorar. Así entendida, la evaluación pasa a ser entonces “una práctica abierta a la interrogación y a la producción de conocimiento acerca de la institución y sobre sus actores principales” (Poggi, 2018 en Weinstein, p. 128).

Los subtipos de liderazgo que proponemos en este trabajo apuntan a encontrar matices y “zonas grises” entre las prácticas de liderazgo presentes en los centros escolares. Como afirma Robinson (2014):

En lugar de centrarnos en el liderazgo como una construcción unitaria “estamos reconociendo que el impacto de los líderes en los resultados de los estudiantes dependerá de las prácticas de liderazgo concretas en las que se involucran. Si la investigación empírica indica que algunas prácticas de liderazgo tienen un mayor impacto sobre los resultados de los estudiantes que a otros, entonces los investigadores y los profesionales pueden ir más allá de un enfoque general sobre el impacto del liderazgo, para el examen y el aumento de la frecuencia y distribución de las prácticas que crea diferencias positivas más grandes a resultados de los estudiantes. (p. 16)

Por lo tanto, reconocer los subtipos que pueden encontrarse entre los extremos de los modelos teóricos propuestos (jerárquico y participativo) pretende dar cuenta de que las prácticas de liderazgo distribuido constituyen puntos de llegada y no de partida. Porque hay condiciones contextuales que inciden y porque hay una historia y una cultura personalista que desandar. Estas prácticas de liderazgo buscadas implican entonces procesos de construcción, que casi nunca son lineales, que llevan tiempo y por supuesto, acciones para lograrlo.

A partir de estas notas conceptuales, creemos necesario realizar algunas reflexiones en torno al concepto de liderazgo distribuido:

1. Las prácticas de liderazgo son complejas de “medir” porque, como dijimos, las mismas son multicausales e intervienen diversas variables intervinientes, incluyendo las condiciones contextuales.
2. El liderazgo distribuido suele asociarse a algunos malos entendidos suponiendo que “todos lideran todo” o bien donde el criterio de idoneidad parece diluirse. Por el contrario, distribuir liderazgos implica definir colaborativamente quién, qué y cómo se decide y optar por el criterio de idoneidad en el caso de aquellas decisiones que requieren un nivel de experticia.
3. No existen en los centros escolares “modelos puros” sino “modelos de carne y hueso” (Weinstein, 2016, p. 8), matices y subtipos de prácticas de liderazgo. Tampoco existe un único modelo de liderazgo distribuido a seguir porque las prácticas de liderazgo son siempre situacionales; como afirma Leithwood “el liderazgo es muy sensible al contexto en que se ejerce” (Leithwood, 1999, p. 4).
4. Si bien no es posible establecer relaciones causales entre prácticas de liderazgo y resultados de aprendizaje, sí podemos encontrar evidencias, indicios, pistas y huellas que permitan descubrir variables intervinientes en la mejora de la calidad.

Asimismo es importante advertir que los efectos de las prácticas de liderazgo necesitan evaluarse también con información cuantitativa que permita correlacionar las prácticas de liderazgo con los resultados académicos y sociales de los estudiantes ya que según Robinson (2014) “las imágenes que se obtienen a partir de la evidencia cualitativa del impacto del liderazgo es muy diferente de la que se obtiene de los análisis cuantitativos de los efectos directos e indirectos de liderazgo en los resultados académicos y sociales de los estudiantes” (p. 15). Sobre esto queda aún mucho camino por andar, sin duda un camino que necesitamos recorrer si queremos construir diagnósticos rigurosos y evidencias sólidas que permitan tomar decisiones fundamentadas en cada centro escolar y desde las políticas públicas, asumiendo que no hay fórmulas únicas ni universales aplicables en cualquier contexto (Poggi, 2018, en Weinstein). La singularidad de la tarea, las tradiciones de diversos los sistemas educativos de la región, las culturas académicas, las trayectorias profesionales de los directores sumado a “las dificultades para codificar prácticas complejas (CEPPE, 2009), como son aquellas que desarrollan los directivos escolares, plantean exigencias importantes a los procesos de formación” (Poggi, Op. Cit, p. 111).

Consideramos que generar una oferta formativa de calidad, capaz de potenciar el liderazgo dentro de los centros educativos, es hoy un tema clave a nivel regional y necesita contar con evidencias y aún es necesario seguir produciendo información sobre este tema en América Latina. Como afirma Weinstein, una “buena formación” en liderazgo educativo necesita contar con parámetros fundamentados en evidencia sobre los cuales posicionarse, “lo que debiera permitir al Estado y también a los propios directivos, que aquella no se improvise ni se deje llevar por la última moda vigente” (Weinstein, 2018, p. 5).

En este sentido, estas notas conceptuales buscan contribuir a orientar el diseño e implementación de futuras acciones, por parte de los sistemas educativos en esta área.

Coincidimos con Murillo (2006), en la necesidad de:

Poner en primer término del debate técnico y político la necesidad de redoblar los esfuerzos por conseguir un modelo de dirección que contribuya a conseguir una escuela de calidad para todos (...). Porque solo se conseguirán escuelas de más calidad y más equitativas si los directivos se comprometen en la tarea de transformar la cultura de la escuela, transformación que pasa inevitablemente por una reformulación profunda del modelo de dirección tal y como está planteado en la actualidad. Si queremos otra sociedad, necesitamos otras escuelas, y también otro modelo de dirección. (p. 15).

Una mirada sobre las escuelas permitirá diseñar políticas públicas en dos niveles: identificando variables intervinientes en centros escolares que logran sostener buenos resultados en el tiempo para replicarlas, multiplicarlas y al mismo tiempo, diseñar propuestas formativas en esa línea.

Identificar prácticas de liderazgo distribuido en un establecimiento podría alentar y contagiar el desarrollo de liderazgo distribuido en otros establecimientos que forman parte de una red o territorio.

Sin embargo, sabemos que las prácticas aisladas en el nivel micro escolar pueden ser inspiradoras, pero no resultan suficientes si no se logra un cambio a nivel sistémico. Para ello, será necesario desarrollar capacidades de liderazgo distribuido en todos los niveles del sistema para lograr una coherencia sistémica en donde la colaboración, el liderazgo compartido y el trabajo en equipo estén presentes y sean potenciados en todos los niveles. El liderazgo distribuido tiene una prueba de realidad en la forma en la que se toman las decisiones y en su desarrollo no es compatible con una estructura decisonal declaradamente impositiva hacia el centro educativo o bien que promueva una rígida jerarquía unipersonal en su interior (OEI, 2025). Por lo tanto, el liderazgo distribuido conlleva en primer lugar una transferencia de poder decisonal desde instancias educativas nacionales, subnacionales o locales hacia los centros escolares. En este sentido, como afirman Ahumada et al. (2017):

La política pública, a nuestro juicio, debería jugar un rol importante en reforzar acciones que faciliten una mayor distribución del liderazgo, no sobrecargando la labor del director/a como último responsable de lo que acontece en la escuela. Asimismo, cabe destacar que la evaluación de resultados bajo un enfoque punitivo y la rendición de cuentas en base al rendimiento individual de los establecimientos pueden dificultar la distribución del liderazgo. (p. 14)

Coincidimos en la importancia de alentar a las autoridades educativas de los países de la región a generar las condiciones necesarias.

Incluyendo la orientación y formación pertinente de los directivos escolares, para que las instancias de reunión colectiva de docentes existentes se conviertan en comunidades de aprendizaje profesional, que promuevan el trabajo colaborativo y la innovación pedagógica con foco en la mejora de la calidad de los aprendizajes académico y socio-emocional de los estudiantes, y que simultáneamente sirvan como espacios de desarrollo profesional y de ejercicio del liderazgo docente (OEI, 2025).

Iniciar acciones de evaluación y monitoreo constituye un buen punto de partida para continuar instalando en la agenda educativa la importancia de construir estilos de liderazgo distribuidos en los centros escolares de América Latina sin perder de vista la especificidad de cada región. Respetando la historia y cultura institucional propia de los países, compartimos la recomendación de impulsar una mayor participación de los distintos actores de los centros escolares en la toma de decisiones, especialmente en materias pedagógicas y de convivencia escolar, apuntando a favorecer medidas que resulten pertinentes con las diferentes realidades locales y cuenten con legitimidad en la comunidad educativa, en coherencia con una perspectiva del liderazgo distribuido (OEI, 2025).

Evaluar y monitorear es visibilizar “dónde estamos” y poner en agenda “hacia dónde buscamos ir”. En este sentido, coincidimos en la necesidad de instar a las autoridades educacionales a incorporar consistentemente en las distintas evaluaciones aspectos relevantes como la participación y distribución de responsabilidades y toma de decisiones, lo que contribuirá a fomentar el liderazgo distribuido (OEI, 2025), partiendo de la premisa de que este liderazgo implica un empoderamiento de las comunidades docentes y educativas en pos de una educación de calidad para todos los y las estudiantes.

Estas notas conceptuales buscan entonces contribuir a desarrollar mayor evidencia empírica acerca del liderazgo distribuido, acercando la mirada a las prácticas de liderazgo de los centros educativos de la región. Confiamos en que este documento pueda ser el punto de partida para continuar generando insumos que ayuden a construir prácticas de gobierno escolar que colaboren con el logro de la justicia educativa.

Referencias

- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N°7. LÍDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9261>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, vol. 9, núm. 2.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo aprendí en la escuela*. LOM Ediciones, Universidad de Chile, UNICEF.
- Blejmar, B. (2017). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. Novedades Educativas.
- Blejmar, B. (2009). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo. En Gvirtz, S. Gvirtz y M.E. Podestá (Eds.). *El rol del Supervisor en la mejora escolar*. Aique, Grupo Editor.
- Bolívar, A. (2017). *El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE). Santiago de Chile. <https://www.researchgate.net/publication/322909746>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 9, No 2, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v9n2/art02.pdf>
- Bolívar, A. y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela*. Once Miradas. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 71-112, 2017
- Bolívar, A., López Yañez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuente*, 14, 15-60, 2013. institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf
- Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 3, 2009, 19-33. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Dahl, R. (1993). *La Democracia y sus Críticos [Democracy and Its Critics]*. Barcelona. Paidós.
- Elmore R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos. Chile.
- Fullan, M. N. (2018). *Why some leaders succeed, and others fail*. Ontario, Corwin Press.
- Fullan, M. (2019). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid. Morata.
- Gvirtz, S. y Minvielle, L. (2012). *Política, participación y gobierno de las escuelas: los casos de Brasil y Nicaragua*. Cortes Editora.
- Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, C. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Buenos Aires. Ediciones Granica.
- Gvirtz, S. y Abregú, V. (Eds.). (2021). *Aprender a ser director/a*. Santillana.
- Harris, A. y De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146
- Leithwood, K., Sammons, P., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. In The Wallace Foundation. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement. Ontario Institute for School Leadership.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Área de Educación, Fundación Chile, Santiago de Chile. http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro_Liethwood.pdf
- Lewis, P. y Murphy, R. (2008). *New Directions in School Leadership*. *School Leadership and Management*, 28(2).

- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio. Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, 2006
- National College of School Leadership. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Inglaterra.
- Podestá, M.E. y Abregú, V. (Eds.) (2020). *Directores Líderes en acción. Transformando la escuela*. Aique, Grupo Editor.
- OEI. (2025). Weinstein, J., Peña, J. y Maldonado, F. *Liderazgo distribuido en la educación en América Latina: Resultados de la encuesta a los ministerios de educación*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular. En C. Romero (Ed.). *Ser director*, Romero, C. (Tomo 3).
- Peire, J. (2019). *Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas*. [Tesis de Maestría]. Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Victoria, (Buenos Aires).
- Robinson, V. (2009). "Fit for Purpose: An Educationally Relevant Account of Distributed Leadership. *Studies in Educational Leadership*, 7.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco Jossey-Bass, 2011
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-50.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131720508984678>
- Spillane, J. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein y G. Muñoz, (Eds.). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE), 155-176.
- Taylor, C. (2006). *La Cultura del Ejemplo*. Aguilar.
- Unesco (2023). *Nota conceptual del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5 sobre liderazgo y educación*.
- Universidad de San Andrés. Escuela de Educación (2005). *Proyecto de investigación-acción PEF (Proyecto Escuelas del Futuro)*.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2018). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Chile, Universidad Diego Portales Ediciones.
- Weinstein, J. y Muñoz, G., (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Chile, Universidad Diego Portales Ediciones, 2017
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.) (2016). *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas*. Santiago de Chile, Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Weinstein, J., Cuellar C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, 23-46.



Anexo

Modelo de encuesta a docentes II. (Basado en Proyecto Escuelas del Futuro, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés)

Por favor, lea las frases y marque con una cruz la respuesta que considere más apropiada para cada una de ellas

1. En esta escuela, las y los docentes participamos en la elaboración del proyecto institucional

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

2. Las y los docentes acordamos colaborativamente las prioridades institucionales

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

3. Nos sentimos valorados en esta institución

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

4. En esta escuela acordamos colaborativamente los recursos didácticos a utilizar

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

5. En esta escuela buscamos resolver los conflictos a través de la construcción colaborativa de acuerdos.

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

6. En esta escuela, las y los docentes participamos activamente en la toma de decisiones

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

7. El equipo directivo valora, fomenta y estimula los aportes del equipo docente

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

8. El equipo directivo alienta el surgimiento de liderazgos dentro de los integrantes de la institución

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

9. En esta escuela nuestras opiniones son tenidas en cuenta para tomar decisiones

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

10. El organigrama institucional es claro y refleja las funciones y roles de cada integrante de la escuela



Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	---------------	--------------------------

11. La descripción de funciones escrita coincide con las tareas que realizamos cotidianamente

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	---------------	--------------------------

12. Nuestro trabajo en el aula refleja los objetivos de la escuela

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

13. En esta escuela, lo que más nos ocupa es la enseñanza

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

14. En esta escuela estamos convencidos de que todos los alumnos pueden aprender

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

15. Contamos con espacios institucionales de intercambio y producción pedagógica

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

16. El equipo directivo nos brinda el apoyo necesario dentro del aula

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

17. En esta escuela protegemos el tiempo dedicado a la enseñanza y evitamos interrupciones de las clases.

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

18. Las y los docentes asumimos responsabilidades por los resultados de los alumnos

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

19. En esta escuela fomentamos la participación de las familias

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

20. Las y los docentes tenemos oportunidades de crecer profesionalmente en esta institución

Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

21. La comunicación de esta escuela se basa en el respeto y la confianza



Casi siempre	A menudo	A veces	Casi nunca
--------------	----------	---------	------------

22. Me siento parte importante de esta escuela

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	---------------	--------------------------