



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROYECTO DE MAGISTER CONCURRENTE A
LA MENCIÓN DE GESTIÓN Y LIDERAZGO ESCOLAR

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN EL CONTEXTO ESCOLAR

ESTADO DEL ARTE

ALUMNO: ALCIDES ALEJANDRO TRIVIÑOS LESPAL
PROFESOR GUÍA: OSCAR MAUREIRA.

24 - AGOSTO - 2013

INDICE

PRESENTACIÓN	p. 04
0. INTRODUCCIÓN, RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN	p. 06
• Pregunta e Hipótesis que guían la investigación	p. 08
• Objetivo de la Investigación	p. 08
• Objetivos específicos	p. 09
• Metodología de trabajo	p. 09
• Enfoque de la investigación	p. 12
1. CONTEXTO GLOBAL EN EDUCACIÓN	p. 13
1.1 Mundo Globalizado y Sociedad del Conocimiento	p. 13
1.2 Educación y Desarrollo	p. 19
1.3 Demanda por la Calidad en la Educación	p. 23
2. GESTIÓN ESCOLAR BAJO MODELOS DE GESTIÓN	p. 30
2.1 Contexto: De la Gestión Empresarial a la Gestión Educativa	p. 30
2.2 Variables de la Gestión Escolar actual	p. 33
2.2.1 Gestión Empresarial Colaborativa	p. 33
2.3 Necesidad de liderazgo escolar y modelos de gestión	p. 35
2.3.1 Liderazgo educativo: Una competencia transversal	p. 35
2.3.2 Liderazgo educativo: A través de modelos de gestión	p. 39
2.3.3 Modelos de gestión que canalizan el liderazgo pedagógico	p. 46
3. LIDERAZGO DISTRIBUIDO	p. 50
3.1 Una concepción en desarrollo	p. 50
3.2 Teorías fundamentales a la base de la práctica del liderazgo distribuido	p. 54
3.2.1 La Teoría de la Cognición Distribuida	p. 54
3.2.2 Teoría de la Actividad	p. 56

3.3 Prácticas del liderazgo en una perspectiva distribuida	p. 58
3.3.1 Elementos de la práctica en una perspectiva distribuida	p. 63
3.3.1.1 El aspecto del “líder-Plus”	p. 64
3.3.1.2 El aspecto “Práctica”	p. 66
3.3.1.3 Las personas en interacción	p. 67
3.4 Prácticas de liderazgo distribuido asociado a la mejora de los resultados de aprendizaje escolar	p. 70
3.5 Liderazgo distribuido en las prácticas de gestión del director de escuela	p. 73

CONCLUSIÓN:

Líneas de investigación abiertas y Afirmación de la Hipótesis de investigación	p. 79
--	-------

BIBLIOGRAFÍA

Referencia Bibliográfica	p. 85-89
--------------------------	----------

PRESENTACIÓN

La presente investigación tiene por finalidad la construcción del Estado del Arte acerca de las últimas investigaciones y avances respecto del concepto de liderazgo especialmente en lo que se refiere a las prácticas de un liderazgo distribuido.

A lo largo de la historia, son muchos los autores que han trabajado el concepto de liderazgo, y han ayudado a su comprensión de acuerdo a las diversas épocas y circunstancias por las cuales la sociedad ha ido avanzando, de modo que esta comprensión ha ayudado a penetrar esta realidad tan compleja y tan incidente en la cultura de la humanidad.

Mucho más reciente en la historia es la profundización del liderazgo en el ámbito de la educación. Sin embargo, las diversas disciplinas que han contribuido a su caracterización han hecho que la comprensión de este concepto sea cada vez más compleja y ardua, por cuanto, cada una de las disciplinas ha contribuido a descubrir un aspecto novedoso que a su vez han desplegado toda una corriente de acción.

Es así, como las diferentes características del liderazgo han influido en la elaboración de corrientes y caracterizaciones que se unen en un continuo histórico hasta llegar hasta nuestros días.

El contexto educativo, ha requerido del aporte de estas comprensiones, cada vez que a lo largo de la historia el contexto se ha ido complejizando y considerando todos los actores que lo componen.

En este contexto de la educación, especialmente en nuestros días, en medio de una sociedad del conocimiento, el aporte del liderazgo educativo distribuido centrado en el resultado de los aprendizajes de los alumnos, ha venido a ocupar uno e los lugares más

relevantes a la hora de conocer y comprender la mejora en los establecimientos educacionales. Más aún, en el contexto de una sociedad cada vez más empoderada y que reclama una participación en las decisiones de su propio futuro, las prácticas de liderazgo distribuido aparecen como un aporte decisivo a la hora de comprometer a todos los actores del campo educativo en las acciones y metas para que los resultados de una educación de calidad sea realmente posible.

INTRODUCCIÓN, RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO.

En la investigación acerca de las prácticas de liderazgo distribuido surge una serie de preguntas que dan sentido a cualquier recorrido conceptual, tales como: ¿Qué se entiende por liderazgo?. ¿Cuáles son las mejores prácticas de un líder pedagógico para alcanzar con éxito el aprendizaje de los alumnos?. ¿Da lo mismo cualquier práctica de liderazgo pedagógico?. ¿El liderazgo colectivo es realmente un aporte al contexto educativo actual?. ¿El liderazgo es simplemente una competencia genérica o es algo más relevante en el perfil de un líder educativo?

Al pretender una comprensión del “*liderazgo distribuido*” y sus prácticas más exitosas, profundizaremos en el contexto globalizado y la sociedad del conocimiento, en los cuales el desarrollo educativo de las distintas instituciones cobra un valor significativo para el progreso de los distintos países que trabajan por dar calidad a la educación que imparten.

La profundización en las prácticas de gestión del liderazgo distribuido, es algo reciente en la literatura escolar. Sin embargo, estamos en presencia de una verdadera eclosión de artículos, textos y revistas que están dedicando espacio a este tema relevante; como una consecución natural desde otros modelos de gestión escolar, puesto que el desarrollo de capacidades y competencias directivas activadas en los equipos de gestión de la escuela, parecen obtener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Por de pronto en Chile, desde hace un par de años (2010), somos parte oficial de la OCDE (*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*), la cual, nos ha puesto en concordancia con países que están desarrollando un alto grado de competencia y eficiencia para dar calidad educativa a sus organizaciones escolares nacionales, dotándolas de herramientas potentes y eficaces de desarrollo. Una de esas herramientas son precisamente las que actualmente desarrollan las prácticas de liderazgo

distribuido, aún cuando debemos reconocer también que el campo de investigación y comprobación recién comienza a abrirse.

En este punto, surgen también preguntas acerca de los modelos de gestión escolar, que se han venido impulsado a lo largo de las últimas tres décadas, y que han posibilitado o impedido el desarrollo efectivo del liderazgo escolar. A nivel macro, meso y micro, podremos conocer, vincular y obtener un aprendizaje sustantivo de cómo es necesario potenciar esta tarea.

Así, aparece de manera central, la dimensión referida a la ***comprensión específica de las prácticas de liderazgo distribuido***. Es decir, en qué consiste su comprensión más adecuada dentro de los diversos autores, especialmente anglosajones, de quienes principalmente provienen los aportes y fuentes de la literatura más reciente, que se revisan en este estado del arte. Cuáles son las teorías que están a la base de estas prácticas de liderazgo distribuido. Cuál es la comprensión del “*líder plus*”. Qué entendemos específicamente como práctica, y cómo finalmente, inciden en equipos directivos, que por un lado requieren una comprensión adecuada de sus prácticas de gestión y en segundo lugar, que trabajan por mejorar los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes, a través de determinadas interacciones profesionales docentes.

En este sentido, de lo que se trata hoy en día es poder mejorar la calidad de la educación, que es el esfuerzo central de muchos países e instituciones, sin embargo, bien sabemos que los resultados no han sido los más alentadores, por cuanto muchos de ellos si bien logran efectos positivos, no siempre han sido mantenidos en el tiempo, debido a que muchas veces en el tema del liderazgo se ha puesto el acento en una única figura de la gestión y no necesariamente en las prácticas de liderazgo directivo pedagógicas de todo el equipo que lidera el centro escolar, y menos aún ha logrado considerar el aporte de los líderes pedagógicos presentes en los mismos docentes.

Para muchos autores que abordan el tema de las prácticas del liderazgo distribuido, la clave del éxito a largo plazo y duradero, estaría justamente en la capacidad de las escuelas para enfrentar los cambios y los procesos de desarrollo. A su vez, esta capacidad es una fórmula al interior de los centros educativos que se construyen con el aporte de todos los integrantes, y que precisamente puede ser liderado por ellos mismos, facilitando espacios de diálogo e intercambio, así como el fomento de las competencias docentes, dándoles la oportunidad de crecer en el liderazgo pedagógico.

Por estas razones una investigación, precisamente de estos autores y sus investigaciones más recientes, nos permitirá elaborar un estado del arte que sea un aporte a la mejora educativa de nuestros centros educativos y su dinámica interna, para generar liderazgo pedagógico a favor de obtener mejores resultados de aprendizaje en sus alumnos.

PREGUNTA E HIPOTESIS QUE GUÍAN LA INVESTIGACIÓN

¿Cuáles son las principales nociones de las prácticas de liderazgo distribuido que han sido publicadas a través de la investigación educativa más reciente de los últimos diez años?

La hipótesis de la investigación apuesta a que efectivamente las prácticas de liderazgo distribuido aportan a una nueva comprensión de la gestión y las prácticas de liderazgo en los centros educativos.

OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

Conocer las principales nociones que se han realizado acerca de las prácticas de liderazgo distribuido en la investigación educativa más reciente y de qué manera aportan a la gestión escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Describir el contexto global de la educación actual, que enmarca el desarrollo de la importancia del liderazgo educativo para alcanzar calidad educativa.
2. Describir la necesidad e importancia de los modelos de gestión y liderazgo escolar para mejorar los resultados de los aprendizajes de los estudiantes.
3. Entender el desarrollo de las prácticas de liderazgo distribuido como una nueva comprensión del liderazgo y el ejercicio de la gestión directiva en el contexto escolar.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El presente estado del arte realiza un búsqueda de la comprensión de las prácticas de liderazgo distribuido a través de los principales autores que han investigado el tema en los últimos diez años.

La razón de este criterio metodológico y de cobertura, obedece por una parte, a que si bien la reflexión acerca del liderazgo posee una larga data, sólo en los años de la década de los sesenta y setenta, se han iniciado las investigaciones más específicas con respecto al liderazgo en el contexto educativo, para dar paso a un proceso de desarrollo que llegado hasta nuestro días como un proceso de evolución natural en la investigación del liderazgo escolar. Comenzando por la “*teoría de los rasgos*”, centrada en las características del líder ideal, pasando por la “*teoría de conductual*” (Short y Creer, 2002) que desarrolla a lo menos dos líneas diferentes de trabajo. Una centrada en las actividades y funciones que asume el líder y la segunda preocupada de las conductas de los directivos eficaces.

En ese contexto surgen los estudios que identifican diferentes “*estilos de directivos*”, entre los cuales los más destacados han sido: el autoritario, el democrático y *laissez faire*.

Sin embargo, tal como los señala Watkins (1989), esta nueva perspectiva tuvo muchas dificultades en encontrar un estilo de liderazgo adecuado en su concreción, por lo cual, se llegó finalmente a la conclusión de que el comportamiento de un líder depende del contexto en el cual se desarrolla, pensamiento que se fraguó finalmente en la “*teoría de la contingencia*” . Tres autores son relevantes al respecto por el desarrollo de sus ideas en esta corriente: Fiedler (1967), House (1971) y Hersey y Blanchard (1977); los cuales manifiestan que el control de la situación depende a su vez, de tres variables: Relación líder-miembros, estructura de la tarea y poder de posición.

Otro autor importante de destacar en este sentido es Sergiovanni (1984) el cual propone cinco estilos de liderazgos: El líder técnico, humano, educativo, simbólico y cultural.

Un momento fundamental en este proceso de desarrollo, ha sido el Movimiento de investigación centrada en la *eficacia escolar*, destacando la importancia de la dirección escolar hasta llegar a conceptualizar las *escuelas de calidad* (Murillo 2005). Este Movimiento, como sabemos, tuvo una fuerte influencia en el “*liderazgo instructivo*”, el cual hasta el día de hoy, continua manteniendo una influencia no menor.

Sin embargo, esta visión más bien estática, hizo insuficiente la comprensión de la dirección escolar, por lo que dio paso a proponer “*modelos de dirección*” que ayuden a la eficacia de la gestión escolar. Es así como en este contexto, surgen los conceptos del “*liderazgo transformacional*” introducido por Bas (1985, 1988) y más tarde Pascual, Villa y Auzmendi (1993) y Bass y Avolio (1994).

En esta misma línea de investigación se ubican Leithwood y Steinbach (1993) cuya aplicación de este liderazgo a la escuela, se basa en tres constructos a desarrollar: La habilidad del director para promover un funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, desafiante y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y su personal. En esta corriente también se destacan autores como: Coronel (1995); Leithwood, Tomlinson y Genge (1996).

Así, comienza a gestarse la idea de lo que se ha llegado a definir como “**Liderazgo facilitador**” en autores como: Lashway (1995) acentuando el ejercicio del poder a través de los demás y no sobre los demás. De la misma forma Conley y Goldman (1994) centrándose en la resolución de problemas y la mejora de resultados.

Una variante de estas ideas han sido las desarrolladas por el concepto de “**liderazgo persuasivo**”, en trabajos de Louise Stoll y Dean Fink (1999), centrándose en cuatro factores: Optimismo, Respeto a la individualidad, confianza e intencionalidad.

Finalmente una propuesta de reciente conceptualización, es la que se refiere al “**liderazgo sostenible**”, desarrollada principalmente por Hargraves y Fink (2003, 2004, 2005).

Sin embargo, ninguna de estas últimas conceptualizaciones parecen tener la robustez que ha ido alcanzando el “**liderazgo distribuido**”, cuyos autores principales Spillane (2005, 2006), Timperley (2005), Groom (2002), Harris (2006 en adelante); han logrado construir por medio de sus investigaciones y al mismo tiempo alcanzado una divulgación mucho más amplia en autores de habla castellana.

Este recorrido del proceso de evolución del liderazgo en el contexto educativo hasta llegar al liderazgo distribuido, nos hace comprender la razón por la cual hemos tenido que centrar la investigación dentro de la última década, aún cuando por tratarse de un

proceso dinámico, no se trata de una acotación rígida, puesto que la influencia de los procesos de investigación son como sabemos, complementarios.

La literatura de los autores principales de origen anglosajón, ya mencionados, constituyen la fuente primaria de nuestra investigación. Esta se encuentra desarrollada principalmente en artículos y papers, incluidos en bases de datos de divulgación científica actual, y en revistas especializadas, ya sea como temas únicos o incorporados en medio de compilaciones con temáticas adyacentes.

En menor medida, textos publicados a lo largo de estos años, como una fuente también primaria.

Una segunda vertiente de divulgación corresponde a los autores de habla castellana que han contribuido a la comprensión y divulgación acerca de la práctica del liderazgo distribuido, entre ellos se destacan autores como: Murillo (2006); Bolívar (2012); Maureira (2004, 2006).

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.

El enfoque, está determinado por las prácticas de liderazgo y no por el concepto mismo. En este sentido, hemos constatado que literatura específica del concepto de liderazgo distribuido, es más abundante, que aquella que se refiere específicamente a las prácticas de liderazgo distribuido. Por este motivo, el enfoque sobre las prácticas cobra mayor relevancia a la hora del presente estado del arte.

1. CONTEXTO: UNA VISIÓN FRENTE A LA GLOBALIDAD.

1.1 MUNDO GLOBALIZADO Y SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

En nuestra sociedad actual, observando el concierto de los países en general, vemos que se encuentran en una verdadera carrera competitiva en la economía global, tanto aquellos que son países desarrollados como aquellos que están en vías de desarrollo. Todos sin embargo, dependiendo de un alto nivel de conocimientos.

Esto sin duda nos pone frente a la necesidad de importantes mejoras en la calidad de los resultados escolares y a una distribución más equitativa de las oportunidades de aprendizaje.

Por otro lado hace poner atención a la manera cómo los líderes escolares impactan significativamente a través de sus prácticas de gestión en los actores y procesos educativos, para el incremento de indicadores claves de aprendizaje en los estudiantes.

En las evaluaciones más destacadas en la actualidad, tales como PISA de la OCDE, podemos visualizar precisamente la calidad de los resultados académicos de los distintos sistemas educativos y por otro lado la fuerza que han tenido en la última década las investigaciones sobre liderazgo educativo especialmente en las escuelas eficaces.

Las evaluaciones internacionales nos permiten en la actualidad, apreciar las amplias diferencias en el grado de éxito de los países en relación al impulso en el conocimiento y las capacidades necesarias en áreas claves para alcanzarlo de manera efectiva, además de la falta de equidad en la distribución de oportunidades de aprendizaje de otros tantos.

Los resultados del informe PISA deja en claro, que algunos países se han visto desalentados frente a sus propios logros, demostrando que el desempeño de los estudiantes de 15 años está notablemente retrasado respecto a sus pares.

Por otra parte, se muestra que existe una gran campo para mejorar la eficacia de la educación, “al punto que, en los países de la OCDE, los contribuyentes podrían esperar un aumento del 22% en los resultados de sus inversiones actuales en educación”. (Barber & Mourshed, 2008)

Sin embargo, las comparaciones arrojadas por el informe PISA, también dan cuenta de países como: Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Japón, Corea, por nombrar algunos que han ido trabajando y alcanzando logros importantes que demuestran que el desafío de lograr una buena distribución de resultados del aprendizaje es posible, junto con asegurar la equidad.

Como podemos ver, a la educación siempre y cada vez más, se le otorgan responsabilidades enormes, como la de ser semilla de progreso, base del capital humano o sustento de la modernidad, entre otros. De lo anterior, se desprende que hoy más que nunca, se argumenta que una sociedad con buenos logros en los aprendizajes de sus estudiantes y estos extendidos al máximo de la población, contribuye a una sociedad más igualitaria en su estructura de ingresos, los retornos laborales e incluso en el impacto de la salud. La conectividad, el acceso a instancias de poder.

Una sociedad con mejor educación, posee mayor cohesión social y mercados culturales más diversificados, creando así, saltos sobre la base de los intercambios económicos gracias a una mejor y mayor productividad. Sobre esta mirada existe hoy un gran consenso difundido en la literatura.(Hopenhagen, 2006)

El desarrollo productivo del conocimiento actual, reviste de una importancia nunca antes percibida frente al valor de la educación como generadora de conocimiento. Se argumenta que tener educación, permite acceder a trabajos “inteligentes”, y participar de redes en que circula el conocimiento.

Por otro lado, carecer de ella, implica formar parte de una analfabetismo cibernético, resignarse a trabajo con bajos salarios y nada gratificantes, quedar privado del diálogo a distancia, de las nuevas formas de gestión y de gran parte del intercambio cultural.(Hopenhayn, 2006)

En esta sociedad del conocimiento de la cual somos partícipes y protagonistas, la competitividad impone lo que algunos han venido a llamar la Tercera Revolución Industrial y así la educación une y genera: Innovación y conocimiento esencialmente productivo. De alguna manera, el conocimiento se ha convertido en un nuevo eje de la sociedad. El conocimiento se “rentabiliza”, en la cultura de hoy.

Estas características sociales y culturales, hacen que el desarrollo educativo esté tensionado a dar grandes saltos, no sólo en lo cuantitativo, sino y por sobretodo en lo cualitativo. Nuestra sociedad requiere que las personas aprendan más, pero junto con esto, que aprendan distinto.

Si el conocimiento y el aprendizaje no están incorporados en el ADN humano y cultural de la sociedad actual, se hace cada vez más difícil incorporarse creativamente en las nuevas formas de trabajo, participar de una racionalidad comunicativa, en espacios de negociación social y toma de decisiones.

Instituciones como CEPAL-UNESCO, 1992, señalaban hace ya veinte años atrás y en el mismo sentido que : "La difusión de valores, la dimensión ética y los comportamientos propios de la moderna ciudadanía, así como la generación de capacidades y destrezas

indispensables para la competitividad internacional (crecientemente basada en el progreso técnico), reciben un aporte decisivo de la educación y de la producción del conocimiento en una sociedad. La reforma del sistema de producción y difusión del conocimiento es entonces, un instrumento crucial para enfrentar tanto; el desafío en el plano interno que es la ciudadanía, como el desafío en el plano externo que es la competitividad. Se entiende así que esta dimensión sea central para la propuesta de la CEPAL sobre transformación productiva con equidad."(UNESCO, 1992).

Estas nuevas competencias y destrezas, no son sólo adquirir conocimiento, sino de hacer del aprendizaje un proceso interactivo, donde la meta más alta se refiere a nuevas síntesis cognitivas y no sólo información acabada. Todo esto supone protagonismo, comunicación e interacción crítica.

La misma definición del aprendizaje, hoy ha cambiado. No se trata de una noción enciclopédica basada en la memorización, la información incorporada muchas veces de manera acrítica, o la simple interpretación de mensajes. O incluso creyendo falsamente estar en una vereda actual, por sólo acumular el conocimiento digital, de manera mecánica y responsable. Más bien, hoy el aprendizaje es aprender a aprender.

Una de las características centrales de este nuevo conocimiento en una sociedad globalizada, dice relación con un conocimiento generado en la interacción de los individuos y no sólo como una generación individual y en solitario de las nuevas ideas culturales.

Esta tendencia a un conocimiento participativo, también se relaciona con las nuevas tendencias de comprensión de las prácticas del liderazgo educativo. En el conocimiento de este fenómeno cultural, desde el ámbito de las organizaciones han destacado que se agota la mirada del liderazgo como un fenómeno individual, carismático y jerárquico.

En efecto, en la investigación sobre las prácticas de liderazgo en las organizaciones escolares ha habido una clara atención a la producción de conocimiento sobre estilos y rol del liderazgo del director, concibiendo en este una visión heroica, carismática, individual y jerárquica en su influencia y mayoritariamente basada en el poder posicional.

En la actualidad, la investigación que da cuenta de un nuevo conocimiento en las prácticas de liderazgo escolar, está privilegiando perspectivas más colegiadas y por sobre todo, más focalizadas en el conocimiento sobre prácticas de liderazgo de los diferentes actores o agentes que participan en las decisiones de mejora, desarrollo e innovación escolar. Dichas tendencias, se justifican ampliamente, en el marco de los importantes desafíos como la organización que tiene la escuela en el ejercicio de sus capacidades de cambio y desarrollo.

Precisamente el conocimiento de tal complementariedad en las prácticas de liderazgo, seguirá aportando a la profundización sobre los procesos de influencia de sus actores y agentes en el mejoramiento de los aprendizajes escolares.

En términos de redes, es evidente que estamos siendo testigos de una proliferación de posibilidades de colaboración. De hecho, hoy las escuelas han adoptado la modalidad de federación, sociedades, comunidades de aprendizaje en redes, redes primarias y toda una gama de redes formales o informales que ya existían o están siendo creadas. Hoy, las escuelas persiguen en forma acelerada el objetivo de trabajar en redes.(A. Harris, 2012)

Al investigar sobre el contexto globalizado de cara a nuestra investigación de sobre las nociones de prácticas de liderazgo distribuido, nos hemos encontrado que es precisamente este esfuerzo de redes escolares uno de los conceptos que se levantan, a la hora de avanzar hacia nuevos caminos de mejora de gestión escolar y mejora de resultados en los aprendizajes de los alumnos.

Sin embargo esto conlleva un riesgo, el que dice relación con disipar la energía y la pérdida de beneficios. Por lo demás, aún está por verse si la calidad de la transferencia de conocimientos es realmente posible en estructuras organizacionales complejas y a veces sobrecargadas.

En este sentido, se abre aquí un desafío precisamente para el liderazgo distribuido, en cuanto exigencia de comprometer a todos los actores que puedan aportar a la tarea de la calidad. De hecho, una cosa cierta, es que en un futuro muy cercano las nuevas modalidades de colaboración entre las escuelas, va a dominar el panorama educativo y por tanto, se generarán nuevos desafíos considerables para el liderazgo, especialmente colaborativo.

De suyo el liderazgo distribuido, implica el compromiso de muchos – no sólo de unos cuantos – y se basa en un enfoque colectivo para construir capacidades en las escuelas.(A Harris & Lambert, 2003)

Muy en sintonía con la perspectiva de globalización, el liderazgo distribuido no se centra en las personas que ocupan cargos de liderazgo formal, sino que se focaliza en las prácticas de liderazgo que ocurren a diario a través de la interacción y la colaboración informales.

Liderazgo distribuido es, ante todo, la práctica del liderazgo; es el resultado de las interacciones entre todas las personas que contribuyen a la vida escolar, profesores, directivos, asistentes de aula, personal de apoyo, padres y estudiantes.

Una perspectiva distribuida exige que adoptemos una visión del liderazgo como un esfuerzo colectivo y dinámico. Si bien este esfuerzo puede adoptar diferentes modalidades según los contextos escolares, el principio rector de una amplia participación en las tareas de liderazgo sigue siendo el mismo.(A. Harris, 2012)

1.2 EDUCACIÓN Y DESARROLLO

La Era del Conocimiento en la que existimos, presenta desafíos enormes a la Educación, desafíos sin precedentes históricos. La educación está impactada por todos los desafíos de las sociedad que desean encontrar una respuesta satisfactoria a prácticamente a todas las necesidades sociales en el ámbito educativo para lograra así el anhelado desarrollo.

Siendo así, la pregunta que surge inmediatamente es ¿Cómo vamos a educar a nuestros alumnos de tal modo que desarrollen competencias funcionales y productivas en la Era del Conocimiento y que se caracteriza por el constante y vertiginoso devenir?.

Por esta razón la educación ha cobrado prioridad en todos los países, las sociedad y las organizaciones.(Lepeley, 2003). Hasta el siglo XX, la prioridad de los países, era la cantidad, es decir, la cobertura de la educación, que todos pudiesen tener acceso a la educación y evitar la deserción estudiantil. En otras palabras aumentar el acceso a la educación y a la cantidad de gente que se educaba. De esta forma los gobiernos incrementaron de manera cada vez más fuerte, las inversiones en educación. Las modalidades e iniciativas varían evidentemente de acuerdo a cada país. (Zabalza, 2003)

En las últimas décadas del S. XX, el programa “*Educación para todos*” era impulsado por la convicción de que la política pública podía influir de manera decisiva en los sistemas educativos y consecuentemente en toda los ámbitos sociales, a consecuencia de que el factor político y los recursos estén efectivamente disponibles, dando un fuerte acento a la alfabetización, la calidad y el desarrollo de todas las capacidades.

Sin embargo como ha señalado, la misma UNESCO: “En el 2000, año en que aún estábamos muy lejos de lograr las metas, los 164 asistentes al Foro Mundial sobre la Educación, celebrado en Dakar, el Senegal, adoptaron el Marco de Acción de Dakar,

documento en el que se ratificaba el objetivo de la iniciativa Educación para Todos, consistente en lograr una educación básica de calidad para todos para 2015, con un especial énfasis en la educación de las niñas. Más tarde ese mismo año, dos de los objetivos de Educación para Todos se incorporaron a los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) relativos a la educación primaria, la promoción de la igualdad entre los géneros y la promoción de la autonomía de la mujer”. (<http://www.unicef.org>).

Esta misma convicción reafirma la UNESCO: “La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron **seis objetivos** que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT”. (<http://www.unesco.org>)

Seis objetivos fundamentales con el propósito de llegar a satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos a más tardar en 2015.

Objetivo 1 Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.

Objetivo 2 Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen.

Objetivo 3 Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Objetivo 4 Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso

equitativo a la educación básica y la educación permanente.

Objetivo 5 Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento.

Objetivo 6 Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

De esta forma, la mayoría de los países avanzan progresivamente a una integración de desarrollo educativo en los inicios del s.XXI, admitiendo que el acento está puesto en una integración económica y comercial. Esto tiene como consecuencia que este nuevo contexto genera una importante demanda de capital humano con competencias muy diferentes para administrar un tipo distinto de organizaciones, entre ellas, también las que forman el ámbito educativo.

En estas últimas décadas han surgido organizaciones que se fundan en la información y en el conocimiento y que deben centrar sus características de acuerdo a esta nueva sociedad que estamos describiendo.

Entre las nuevas características que aparecen en las organizaciones actuales, (Lepeley, 2003) también las del ámbito educacional, y que deben aportar al desarrollo de los países, por mencionar algunas, son:

- ✓ Énfasis en el ser humano como creador y gestor de información y conocimiento.
- ✓ Necesidad de desarrollar el Capital Humano y Social.
- ✓ El ser humano como centro de la organización.
- ✓ Énfasis en la calidad.

- ✓ Énfasis en el desarrollo holístico de la persona.
- ✓ Necesidad de desarrollo integral en la organización.
- ✓ Énfasis en las comunicaciones informales e informales.
- ✓ Gestión basada en la colaboración e integración.
- ✓ Estilo de liderazgo participativo basado en el respeto por las personas.
- ✓ Estructura matricial de organización.
- ✓ Competencia constructiva.

Esta nueva caracterización y complejidad en las tareas requiere la participación proactiva de los equipos multidisciplinarios para dar solución a los problemas de distinta naturaleza. En el plano educativo esta empresa es de igual forma ineludible.

Las nuevas características imponen nuevas demandas y desafíos al sistema educativo, en donde por lo general han prevalecido el énfasis en los procesos y en la cantidad, más que en la calidad de la misma educación y la importancia de la persona.

Sin embargo la calidad, ya no es sólo un problema de la educación, por el contrario es una necesidad generalizada en la sociedad del conocimiento, tanto en los sectores productivos como en todos los sectores, especialmente en el ámbito escolar, y más específicamente en el desarrollo de las prácticas de liderazgo escolar par alcanzar mejores resultados en los aprendizajes.

En este sentido la práctica del liderazgo distribuido es de primera importancia, por cuanto el desarrollo global o particular, no pueden depender hoy en día de un solo actor responsable, por el contrario, el desarrollo depende actualmente de la contribución y compromiso de todos en esta sociedad globalizada que hemos descrito, y por tanto, el liderazgo escolar debe estar impregnado de esta impronta de colaboración transversal.

Frente a las nuevas complejidades generadas por la distribución del liderazgo, los

directores también tendrán que evitar la tentación de volver a estructuras y procesos de control tradicionales. El director sigue siendo una pieza central para crear las condiciones de un liderazgo que se desarrolle en forma distribuida, en donde la comunidad escolar tenga las instancias y espacios para evolucionar y desarrollarse.

La construcción de capacidades crea un capital intelectual al destacar el desarrollo de conocimientos, las competencias y destrezas de los padres, profesores y otros actores de la comunidad escolar.(Gronn, 2009a)

En este esfuerzo de relacionar educación y desarrollo, el enfoque de las prácticas de liderazgo distribuido es ciertamente un avance, por cuanto se ha sugerido que este enfoque proporciona un marco para estudiar las prácticas del liderazgo donde “cada persona que ingresa, de una forma u otra, actúa como líder” (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002). Les brinda a los profesionales una forma distinta de pensar de los líderes y el liderazgo que les permite tomar conciencia y reflexionar acerca de cómo, y bajo qué modalidad, se puede maximizar el liderazgo en las escuelas.

El punto importante, en este sentido, es que las prácticas del liderazgo distribuido engloban no sólo las acciones de los líderes individuales sino también los procesos más amplios de causa y efecto. Es precisamente una contribución al desarrollo educativo, que hasta ahora, veía en un solo actor la responsabilidad del mismo.

1.3 DEMANDA POR LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.

Por el contexto social y cultural que está en desarrollo, los sistemas educacionales del mundo entero, están constantemente sometidos a procesos de reformas estructurales que suponen la transformación a nivel micro y macro. Desde la década de los noventa esta realidad es un esfuerzo de muchos países.(Hanson, 1997; MINEDUC, 2009)

Estas reformas por lo general apuntan a contextualizar la enseñanza y los aprendizajes esperados en función de los cambios globales de las últimas décadas.(Cox, 1996). En Chile, estas transformaciones se han caracterizado por los conceptos de “*calidad*” y “*equidad*” que inspiran las políticas que guían la reforma del país.

El esfuerzo sostenido, que actualmente es transversal en las políticas educativas, apunta directamente a la calidad educativa.

En el plano productivo, uno de los problemas que surge al definir la “*calidad*” es que este concepto no estaba vinculado a los principios de los modelos de calidad que hoy existen, y por tanto más bien, estaba asociado a las características intrínsecas de un producto o servicio.

Desde la perspectiva de los modelos de gestión de calidad, esta noción no es una característica exclusiva de un producto o servicio, tampoco es un concepto estático, ni tiene fundamento en el costo del producto o servicio.

Para autores como Lepely, “*calidad es el beneficio o la utilidad que satisface la necesidad de una persona al adquirir un bien o un producto*”.(Lepeley, 2003). Desde esta perspectiva la calidad tiene mucho que ver con el resultado de un proceso de gestión integral que abarca todas las etapas de un proceso para llegar a producir un producto o un servicio. Calidad entonces, es más un camino, que una meta cumplida.

Centrándonos en el campo de las instituciones, Juran, J.M (1998) considera la calidad del producto como “*la adecuación para el uso a que se destina*”. Deming, W.E (1981) afirma que tal calidad consiste en la “contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes”. Crosby, P.B (1979) define calidad como “la acomodación a las exigencias de los clientes”.

Por su parte Tenner, A.R y Detoro, I.J. (1992) consideran que “la calidad es aquella que ofrece bienes y servicios que satisfagan completamente a los clientes externos e internos, atendiendo a sus expectativas explícitas”.

De alguna manera el concepto, ha transitado desde la calidad del producto terminado, a la calidad percibida por el cliente, satisfacción del mismo, en un enfoque de producción, a un enfoque del producto, hasta llegar a un enfoque de calidad total.

El enfoque de calidad total implica, no sólo la idoneidad del producto, sino también la calidad de los servicios (que constituye el valor añadido) y el trato humano. Sin por ello descuidar la idoneidad de los recursos.(Palacios, 1996)

De alguna manera, la gestión de calidad es un sistema de administración de organizaciones que se basan en el principio de “*hacer las cosas bien*”. Pero asume que para hacer las cosas bien la integralidad de las personas que participan del proceso es tan importante como la efectividad del liderazgo para dirigir la misión de la organización centrada en satisfacer las necesidades de los usuarios o clientes.

Sin el deseo de ser exhaustivo en la descripción de los principios para una gestión de la calidad, de alguna manera podemos mencionar los más importantes:

- ✓ Calidad no es un problema aislado, abarca toda la organización.
- ✓ El cliente es lo más importante.
- ✓ El bienestar de quienes trabajan en proceso, “clientes internos” es determinante en los resultados de calidad.
- ✓ La satisfacción del cliente externo, gobierna todos los indicadores importantes del proceso productivo de la organización.
- ✓ La colaboración y el trabajo en equipo son esenciales en el desarrollo de la gestión de calidad.

- ✓ El mejoramiento de largo plazo impera sobre la solución rápida y a corto plazo.
- ✓ La comunicación efectiva determina la eficiencia y el éxito.
- ✓ Los hechos y datos son importantes, los supuestos o adivinanzas no lo son.
- ✓ La preocupación principal es encontrar soluciones, no errores.
- ✓ La gestión de calidad es un modelo de gestión intensivo en las personas, no el capital.

Los elementos que se requieren para establecer un proceso de calidad, de mejoramiento continuo, incluyen la generación de ideas: IDEAR, PLANEAR, REALIZAR, EVALUAR, MEJORAR. Estos cinco elementos son la base y la operativa del modelo de gestión de calidad.(Lepeley, 2003)

A diferencia de todas las organizaciones que existen en una sociedad, la educación es imprescindible en todo proceso productivo, porque cumple el rol determinante en el desarrollo de la gente y en el progreso de los países.

Las instituciones educativas existen, porque existen alumnos que requieren servicios, de ahí que los alumnos de alguna manera, sean “los clientes directos” de la educación.

Al mismo tiempo, la educación posee “clientes indirectos”, como son los padres o apoderados, las fuentes laborales, la sociedad y la economía.

Así en el campo de la organización escolar, el liderazgo tiene su origen en las dimensiones de efectividad escolar, para alcanzar calidad y mejora en los resultados. (O. Maureira, 2004) . Los primeros estudios internacionales de eficiencia escolar (EDMONDS, 1983; Purkey & Smith, 1985; Reynolds et al., 1997) destacan el liderazgo instruccional pedagógico del director, como una variable consistente en la red de factores

asociados a desempeños excepcionales en los establecimientos educacionales.

Posteriormente, mediante la profundización y refinamiento de los métodos de análisis de datos, orientados a contrastar modelos de eficacia escolar integrados, surgen enfoques más centrados en la organización del centro educativo (Scheerens & Creemers, 1996). Se destacan aspectos asociados a la contribución de misión y visión del centro escolar. Así, enfoques como el liderazgo transformacional escolar de Leithwood (K. Leithwood & Riehl, 2005) nos sitúan en el concepto de liderazgo y sus efectos en la mejora y reestructuración escolar.

Asimismo, Murillo citado en (Townsend, 2007), Maureira (Maureira, 2006) y Weinstein (Weinstein, 2009) han insistido en que las direcciones escolares que poseen liderazgo reconocido, tienen importantes procesos de alta calidad organizativa, orientados al incremento sostenido de efectividad escolar.

En este sentido de la calidad, nuevamente constatamos que la mayor parte de la literatura consultada, apunta a visualizar las prácticas de liderazgo distribuido como un aporte precisamente a la calidad de la educación desde la gestión, como contribución a los aprendizajes de los estudiantes.

El énfasis está puesto en que construir capacidades para la mejora escolar requiere poner mucha atención a cómo se promueven y desarrollan los procesos colaborativos dentro de las escuelas.(A. Harris, 2012). Particularmente, consiste en maximizar el aprendizaje profesional docente. Ello supone que cuando las personas se sienten confiadas respecto de sus propias capacidades, las capacidades de sus colegas y las capacidades de la escuela para promover la formación profesional, es más probable lograr la mejora escolar.

Este proceso de mejora y calidad, se requiere concebir la escuela de manera diversa, es

decir, como una comunidad profesional donde los profesores tiene la oportunidad de aprender los unos de los otros y trabajar conjuntamente. En esas comunidades, el liderazgo distribuido en todo el sistema, la mejora se produce a través de una búsqueda interna de significación, relevancia y conexión. (A Harris, Allen, & Goodall, 2007)

Construir capacidades para la mejora y la calidad escolar también significa ampliar el potencial y las capacidades de los profesores para liderar dentro de la organización. El liderazgo docente se encuentra muy vinculado al liderazgo distribuido.(A. Harris, 2012). Un elemento clave en este aspecto es *“la habilidad de aquellos que integran la escuela para trabajar de manera conjunta, construyendo significados y conocimientos colectiva y colaborativamente”*.(Lambert, 1998).

Esta concepción, difiere de otras concepciones en las cuales el director se alza como única y principal figura de desarrollo del centro educativo, como señala Gronn, el liderazgo está presente en el flujo de actividades de un conjunto de integrantes de una organización. (Gronn, 2003)

En su estudio, Limerik y colaboradores, describen la organización *“post corporativa”* como una donde el liderazgo no está ligado a las cualidades de un individuo sino a comportamiento que facilita la acción colectiva en pos de una meta común (Alma Harris, 2009). Esta acción colectiva resuena fuertemente con la teoría del *“liderazgo distribuido”*, que está generando mucha atención en el campo actual del liderazgo como aporte al desarrollo de la calidad educativa.

Así también lo muestran una serie de estudios al respecto, como por ejemplo los de Weiss y Cambone (2000). En sus estudios longitudinales, de seis escuelas hallaron que la implementación de las reformas, si bien resultaban más lentas en aquellos establecimientos donde el liderazgo era compartido con los docentes, era generalmente aceptada e implementada por todos, mientras que en las escuelas donde la gestión no era

compartida, persistía la resistencia al cambio. Griffin (1995) también descubrió que la introducción del liderazgo docente y la expansión del liderazgo compartido alentaron la innovación y tuvieron efectos positivos en las escuelas. En su estudio sobre la reestructuración de las escuelas, Pechman y King (1999) encontraron que un fuerte liderazgo docente podía mitigar los efectos negativos de cambios frecuentes de directores durante los procesos de reestructuración de las escuelas.

Las investigaciones recientes han destacado que la capacidad de una organización para mejorar y asegurar una mejora sostenida depende en gran medida de su capacidad de promover y mantener comunidades de aprendizaje profesionales.(Morrissey, 2000)

En definitiva, la literatura confirma los efectos positivos de la colaboración docente en el desarrollo y el cambio organizacional. Allí donde el liderazgo docente se manifiesta en el desarrollo de relaciones de confianza y colaboración entre colegas, la evidencia indica que tiene una influencia positiva sobre la cultura escolar y puede generar condiciones propicias para que se produzca el desarrollo pedagógico y organizacional requerido para la mejora de los aprendizajes de calidad de los estudiantes.

2. GESTIÓN ESCOLAR BAJO MODELOS DE GESTION

2.1 CONTEXTO: DE LA GESTIÓN EMPRESARIAL A LA GESTIÓN EDUCATIVA

El concepto de “gestión” es actualmente uno de los más utilizados para describir el funcionamiento de las instituciones. En cualquier circunstancia la noción de gestión, remite de manera inmediata a la “actuación”, y tiende a ser asumida como una noción de dinamismo.(Antúnez, 1998)

Por otro lado este concepto debe ser acompañado por un referente, es decir, una especificación que señale el ámbito específico al cual hace mención. De esta manera hablamos de “gestión de recursos humanos”, “Gestión del patrimonio cultural”, “gestión de recursos financieros”, “gestión de empresa”, y en estas últimas décadas se hace referencia también a la “gestión educativa”

La gestión por sí misma, no alcanza a precisar de manera suficiente los alcances y consecuencias de la actuación a la que hace referencia, es por eso que la literatura contemporánea también se ha esforzado en explicar ¿Qué significa gestionar?, ¿En qué consiste la gestión de las diversas instituciones?.

Por la misma razón existen hoy en día una serie de enfoques, tales como: “La gestión como acción y efecto de la administración material del centro escolar”. “La gestión como conjunto de actuaciones propias de la función directiva” o “La gestión como tarea que se realiza por “encargo””.(Antúnez, 1998)

Este conjunto de actuaciones de la gestión sobrepasa el ámbito de la simple administración escolar de un centro educativo, por lo cual, podemos considerarlo como un avance. El concepto de gestión desafía a la dirección escolar para que no quede

reducida a lo puramente “administrativo”, sino que por el contrario, asuma todos los aspectos que conforman la institución educativa, es decir: acciones en el curriculum, toma de decisiones de gobierno, resolución de conflictos, administración de los recursos humanos, materiales y el tiempo, atención a la planificación, distribución de tareas, atención a los resultados, entre otros.

No podemos olvidar que esta concepción empresarial ha estado presente en la noción de gestión escolar a lo largo de estas últimas tres décadas, con una fuerte influencia en los diversos ámbitos a los cuales se debe atender.

Es por esto que son múltiples los autores que han desarrollado la noción de gestión y sus implicancias para la empresa. Uno de los más relevantes ha sido Peter Druker, considerado un baluarte de la administración, escribió acerca de las ocho prácticas de un gerente efectivo, las cuales sintetizan sesenta años de experiencia en este ámbito. Dichas prácticas las agrupa en aspectos más generales que orientan las mismas: Adquirir el conocimiento que se necesita: 1. Definir lo que se debe hacer. 2. Preguntarse por lo que es mejor para la organización. Escribir un plan de acción: 3. Desarrollar planes de acción (prepararse). Evidentemente, la acción: 4. Ser responsable de las decisiones. 5. No delegar la responsabilidad de comunicar las decisiones. 6. Poner mayor atención a las oportunidades que a los problemas. 7. Asegurarse que las reuniones sean productivas. Finalmente, sentirse parte del equipo: 8. Pensar y actuar como un “nosotros”.(Druker, 2004)

Una propuesta diferente es la que señaló Andrall Person, profesor en Harvard en 1989. 1. Establecer una visión estratégica. 2. Generar un ambiente de trabajo favorable. 3. Construir una organización efectiva. 4. Conseguir y asignar recursos críticos. 5. Desarrollar los talentos de la gente y 6. Hacer funcionar la empresa día a día. Todos estos ámbitos canalizados en tres ejes de visión: Establecer el rumbo de la empresa, desarrollar habilidades para el largo plazo y no descuidar los resultados de corto

plazo.(Pearson, 1989)

Una propuesta más reciente es la que plantean Nitin Nohoria, William Joyce y Bruce Robertson, los cuales dividen los ámbitos en: Prácticas primarias: Estrategia, ejecución, cultura y organización. Prácticas secundarias: gestión del talento, innovación, liderazgo, fusiones y alianzas.(Nohria, Joyce, & Robertson, 2003).

Este impulso de la literatura de gestión empresarial ha sido determinante para concebir el nuevo desempeño de la escuela, más aún en un contexto que camina cada vez más hacia la descentralización de los sistemas educacionales.

De suyo cuando se hace referencia a las escuelas efectivas, se subraya permanentemente la importancia de una gestión de calidad, puesto que incide en todos los ámbitos de gestión: clima de la organización, planificación y distribución de tareas, gestión de recursos humanos, económicos y de tiempo, eficiencia de la administración, calidad de los procesos educativos, los resultados y más recientemente el accountability.

En el ámbito internacional así como en Chile, se trabaja en una variedad de nuevos modelos que aseguren precisamente la gestión escolar, sobre todo en sistemas educativos descentralizados, haciendo explícito algunos requerimientos tales como:

- ✓ Acreditación de los centros escolares.
- ✓ Empleo de incentivos para premiar y sancionar el desempeño de la gestión.
- ✓ Asistencia técnica focalizada.
- ✓ Introducción de mayores exigencias a través de la práctica de accountability.
- ✓ Benchmarking de la gestión como modelo para las escuelas.
- ✓ Mecanismos de participación de la comunidad escolar y su relación con el entorno.(Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000)

2.2. VARIABLES DE LA GESTIÓN ESCOLAR ACTUAL.

Para desarrollar precisamente una gestión de calidad educativa y que al mismo tiempo permita el desarrollo de capacidades colectivas de acción, innovación y responsabilidad, es necesario de acuerdo a las últimas investigaciones tomar en cuenta a lo menos tres factores (Alvariño et al., 2000) vitales en la gestión como señala Alvariño, en su estado del Arte acerca de la gestión escolar:

- a. La variable de origen o iniciales: Descritas como aquellas que identifican a los alumnos por su nivel económico, capital social y cultural. Esta variable como señala en Banco Mundial, se pueden modificar a través de la política macro-social, puesto que aumentan el crecimiento económico y redistribuyen la riqueza. En este sentido el efecto de la escuela es tangencial, marginal en lo inmediato, pero sin embargo, puede ser significativo a mediano plazo en cuanto aumenta el capital de conocimiento del conjunto de la población. (The World Bank 1998)
- b. La variable de naturaleza curricular: También la investigación da cuenta de su efecto secundario a corto plazo, sin embargo a mediano plazo se sostiene que podrían tener efectos muy apreciables. (Bruner, 1996)
- c. Variables de la organización y gestión escolar: Es una variable que a corto plazo puede producir efectos positivos, en períodos de 4 a 6 años, en la medida que se actúe focalizadamente.(Murnane & Levi, 1996)

2.2.1 GESTIÓN EMPRESARIAL COLABORATIVA

Una mirada a la gestión empresarial, no podemos terminarla sin advertir una característica de suma relevancia en nuestro esfuerzo de focalización en el tema la gestión distributiva y esto se refiere al hecho de que hoy más que nunca, la gestión empresarial está siendo acentuadamente colaborativa.

En muchos ámbitos las empresas, para mejorar su eficacia se han visto en la necesidad de establecer colaboraciones con empresas complementarias para aumentar su eficacia. Esto requiere de un número importante de condiciones, pero al fin de cuentas, la investigación en este campo está dando la razón a que la cooperación entre empresas es la vía para mantenerse en el mercado y por otra, la manera de bajar costos y mejorar las ganancias.

Múltiples ejemplos tenemos al respecto, tanto en el ámbito tecnológico, donde empresas como Apple ha hecho alianzas con otros productores para la confección de sus productos. También en ámbitos diversos como el servicio de Starbucks para llegar a sus clientes mediante producto de calidad y así otra infinidad de alianzas empresariales dan cuenta, que sólo mediante la cooperación es posible avanzar en el desarrollo de conocimientos, experiencias ventajosas y éxito en el alcance de metas y resultados de sus propios objetivos.

De la misma forma en educación, son muchos los autores que reconocen esta nueva valoración de la gestión. Autores como Daniel Muijs, señala que “las escuelas para ser eficaces deben convertirse en comunidades de aprendizaje”. Este tipo de comunidades se caracterizan por poseer una valores y una misión compartida, responsabilidad compartida respecto de los aprendizajes de los alumnos. El trabajo en equipo y colaboración son esenciales en este proceso.

Conseguir esto, tanto en la escuela como en la empresa, requiere de un liderazgo comprensivo, es decir, que sea capaz de reunir, de unificar visiones, y generar un compromiso a toda prueba.

El liderazgo juega un papel clave en la eficacia y en la mejora de las escuelas. Los resultados que nos ofrece la literatura internacional muestra que en la mayoría de los países estudiados los directores ejercen una influencia indirecta, pero poderosa, sobre la

eficacia de la escuela y sobre el logro de los estudiantes.(A. Harris & Muijs, 2002)

La evidencia no destaca un tipo de liderazgo individual, pero sugiere que el liderazgo distribuido, puede resultar más que el modelo tradicional el director en el que a menudo se ha puesto énfasis desde la administración.

2.3 NECESIDAD DE LIDERAZGO ESCOLAR Y MODELOS DE GESTIÓN.

2.3.1 LIDERAZGO EDUCATIVO: UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL

La literatura actual da cuenta de la relevancia de los equipos directivos para el mejoramiento escolar. (Bolívar-Botía, 2010; DELGADO, 2004). De echo en el contexto actual está ocurriendo un cambio vertiginoso en el ejercicio de la dirección escolar, dependiendo eso si, del contexto de cada país. Está cambiando la autonomía de las escuelas, el rendimiento de cuentas y especialmente la presión por los resultados.

Dentro de los equipos directivos, en mucho países existe una verdadera atención a la función de los directores, puesto que sus prácticas corresponden a una época diferente, la cual, sin una evaluación actualizada puede que no sea la mejor ni la más atingente al tiempo que estamos construyendo, como es la sociedad del conocimiento y al revolución tecnológica.(Pont, Nusche, & Moorman, 2008)

Sin duda, estamos como señala Bill Mulford (2006), en una “*edad de oro*” del liderazgo, siendo objeto de atención sin precedente.(Bolívar-Botía, 2010; Mulford, 2011). Existe una gran confianza en los líderes de cada establecimiento para generar proceso de mejora.

Cabe preguntarse, en qué se basan todas estas confianzas que se están promoviendo. Cuáles son los respaldos para que esto esté sucediendo. La pregunta es importante por cuanto, la formación de los actuales directores y los equipos directivos que lideran las escuelas, responden mayoritariamente, al menos por el índice de su edad a otro contexto de gestión escolar.(Weinstein & Muñoz, 2012)

Este esfuerzo que se está realizando busca por todos lados asegurar que todos los estudiantes logren alcanzar los conocimientos imprescindibles para insertarse socialmente, desplegando al máximo todas sus capacidades personales que son el potencial de una sociedad en constante desarrollo.

Por tanto, el modelo de gestión que debe estar presente en la escuela, es aquel priorice precisamente aquellas tareas que digan relación con este objetivo. Que todos los alumnos alcancen el mejor resultado de sus aprendizajes.(Gron, 2003)

Por estas razones el liderazgo educativo o dirección pedagógica se está constituyendo, en el contexto internacional, en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y una prioridad de las agendas de las políticas educativas.(Bolívar-Botía, 2010)

Autores como Viviane Robinson, Margie Hohepa y Clarie Lloyn, (Robinson & Hohepa, 2007) han llegado a una propuesta de las dimensiones de prácticas eficaces de liderazgo en la mejora de resultados, como el que se muestra en la siguiente tabla, elaborada por Bolívar (Bolívar-Botía, 2010) resumiendo los aportes de las autoras citadas:

Prácticas de liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarla de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se

	consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos.
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del curriculum	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado	Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor <i>expertise</i> en el liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir las presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyen el compromiso.

De esta forma entonces, y en este contexto, estudios como Waters et al. (2005), Hargreaves (2006), Spillane (2006), Fullan (2007), Leithwood (2009), Hopkins (2009), Robinson (2010), Elmore (2010), Bolivar y Maureira (2010), MacBeath (2011), Weinstein y Muñoz (2012), Fundación Wallace (2012) y Harris (2012), dejan de manifiesto el liderazgo educativo como el factor estratégico de mejora e innovación escolar. Identificándose al liderazgo directivo, como eslabón de mejoramiento del funcionamiento y resultados escolares.

El contexto internacional deja de manifiesto está misma certeza, de que el liderazgo pedagógico o dirección pedagógica de las escuelas se está constituyendo, en un factor de primer orden en el mejoramiento para la educación y una prioridad en las agendas de políticas educativas.(Bolívar-Botía, 2010)

Informes como TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2009), realiza un informe acerca de la relevancia del liderazgo para el desarrollo de los aprendizajes de los alumnos, dedicando un capítulo completo: Liderar el aprendizaje: liderazgo escolar y estilos de gestión.

Por otro lado esto ha generado incluso una intervención de la misma OECD, en la misma dirección, a través de su programa Mejorar el liderazgo Escolar (improving School Leadership), dado que es una prioridad en las políticas educativas de las naciones. (Bolívar-Botía, 2010)

Como señala Leithwood, en sentido general, entendemos como liderazgo escolar “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”.(K Leithwood, 2009).

Uno de los elementos especialmente relevantes sobre la dirección escolar es qué se hace o qué puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en la sala de clase y por consiguientemente el aprendizaje de los alumnos.(Bolívar & Moreno, 2006)

En el caso del programa de la OECD referido anteriormente, la mejora de este liderazgo escolar, sucede cuando se abrazan cuatro líneas de acción: (re)definir responsabilidades; distribuir el liderazgo escolar, adquirir las competencias necesarias para ejercer un liderazgo eficaz; y hacer del liderazgo una profesión atractiva.

2.3.2 LIDERAZGO EDUCATIVO: A TRAVÉS DE MODELOS DE GESTIÓN ESCOLAR.

En las últimas décadas han ocurrido una serie de transformaciones producto de la globalización, las transformaciones económicas, los intensivos procesos de conocimiento, el advenimiento de la sociedad de la información, los movimientos sociales que están aportando un tipo de gobernabilidad, junto a los nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional; son todos factores que condicionan el escenario de la educación y los nuevos requerimientos que se le hacen acerca de la calidad, eficiencia y equidad del sistema educativo.(Brunner, 1999)

Para dar respuesta a este nuevo contexto de nuevas circunstancias económicas, sociales y culturales, ofreciendo respuestas más atinentes , los sistemas de educación han trabajado por descentralizarse.(Burki & Perry, 1998).

Esto a su vez a generado un cambio de cultura organizacional en las unidades educativas, y por cierto una nueva efectividad en la gestión de los establecimientos.(Slavin, 1994)

Por estas razones la teoría y la experiencia internacional, se centran en un esfuerzo por mejorar las siguientes tres dimensiones: (Alvariño et al., 2000)

- a. Incorporación de una formación tecnológica básica y de las “nuevas competencias” en el tronco de la educación obligatoria.
- b. Mayor conexión de las escuelas con su entorno y con el mundo laboral.
- c. Elaboración de sistemas nacionales de certificación de la formación.

Con respecto a la certificación esta se refiere tanto a los aspectos curriculares como de gestión educativa. La OECD (1992) señala al mismo tiempo, que esto forma parte de un contexto caracterizado por los siguientes factores:

1. La descentralización y autonomía de los establecimientos, que supone la formación de una nueva cultura y competencias de gestión escolar.
2. La necesidad de cambio curricular permanente, para adaptar los estudios y las prácticas pedagógicas y de aprendizaje a un entorno de conocimiento en rápida y continua evolución.
3. El desarrollo de una evaluación en todos los niveles, no sólo en el aula, y la construcción de indicadores fiables y comparables para el cumplimiento de ese propósito.
4. La preocupación por la función de los docentes y su desarrollo profesional.
5. La necesidad de contar con mecanismos de participación y supervisión que contribuyan a mejorar la calidad y estimulen la eficiencia de la gestión escolar.

Por otro lado los estudios de Waters et al. (2005), Hargreaves (2006), Spillane (2006), Fullan (2007), Leithwood (2009), Hopkinns (2009), Robinson (2010), Elmore (2010), Bolivar y Maureira (2010), MacBeath (2011), Weinstein y Muñoz (2012), Fundación Wallace (2012) y Harris (2012), dejan explicitado que el liderazgo educativo como factor estratégico de mejora e innovación escolar. Lo cual viene a reforzar lo descrito en el párrafo anterior. El liderazgo directivo, es prioridad en leyes e instrumentos para su fortalecimiento como factor de mejora escolar. (Lagos 2012)

Pero, ¿Cuál es el sueño o ideal de busca afanosamente comunicar y compartir?, se pregunta Maureira, (Maureira, 2004) sin duda aquel por el cual la misma escuela existe: Propiciar estrategias y procesos que influyan de manera significativa en la calidad de los procesos de aprendizaje de los alumnos. Por lo mismo, se requiere identificar los factores más críticos que hacen que algunos procesos no se realicen de la manera más

apropiada. Por tanto, se hace necesario transformar ciertas prácticas educativas que a la luz del cambio continuo han quedado en un anacronismo. Esto exige, que el liderazgo impulse los elementos necesarios para la tarea pedagógica y la utilización inteligente de la información, para conocer e innovar el quehacer educativo.

Desde otro punto de vista el movimiento pragmático denominado “mejora escolar”, ha venido trabajando desde hace ya tres décadas. La descentralización de la gestión educativa desde el poder central hacia las escuelas se ha venido consolidando de una manera sólida y continua, a raíz de una mayor cobertura en los países en desarrollo.(Maureira, 2004)

Entre las condiciones organizativas que requiere todo cambio y al mismo tiempo la innovación sostenible, el liderazgo, ocupa entonces un lugar destacado.

La investigación sobre las escuelas efectivas y la mejora escolar coinciden en señalar que los resultados educativos que obtiene un país se juegan en la escuela, ciertamente en los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula y en la forma en que los directores y su equipo gestionan las materias técnico pedagógicas, encaran las situaciones disciplinarias y de convivencia, así como la relación con los apoderados.(Weinstein & Muñoz, 2012)

Pero esta realidad consta de otros ámbitos que deben ser considerados, como es “el entorno” en el cual están insertadas las unidades educativas.

Como señala Dagmar Raczynski (2007), elementos claves del entorno son el marco normativo e institucional que define las reglas de funcionamiento del sistema escolar y sus subsistemas, las directrices de la política educacional nacional, los programas y acciones en que se expresa y la forma en que la política, los programas y las acciones llegan a las escuelas y se insertan en ellas.

Uno de estos elementos se refiere también al nivel intermedio, lo que en Chile se ha venido a denominar por ley los “sostenedores”, que pueden ser municipalidades o privados, los cuales ocupan un lugar importante en la organización del sistema escolar y el reconocimiento que la política educativa le ha otorgado.

Resulta entonces importante, recoger lo que se sucede en este nivel, describir cuánto podamos a través de la última literatura de investigación, cómo es la gestión de los sostenedores en Chile. Cuáles son sus prioridades, los recursos con los cuales cuentan pero por sobretodo poder comprender de qué manera asumen o no un rol de apoyo técnico-pedagógico frente a los directivos, que permita en fin de cuentas apoyar e incidir en la mejora de buenas prácticas de gestión de los equipos directivos y más aún, si en verdad, están siendo promotores de un liderazgo distribuido a favor de una mejora en los aprendizajes de los alumnos.

A nivel internacional la literatura sobre gestión en las últimas décadas, se ha robustecido sobre las ventajas que ofrece un régimen descentralizado en sistemas altamente centralizado como es el caso chileno, sin embargo, la sola descentralización no basta para mejorar la calidad de la educación y cerrar las brechas sociales en calidad, entre territorios y niveles económicos.(Raczynski, 2007).

Como señala el estudio de Dagmar Raczynski, gestionar la educación sobre la base de tres niveles tendría ventajas comparativas frente a un sistema centralizado, ya que la mayor cercanía del nivel intermedio con la realidad local podría facilitar, en primer lugar, contextualizar la política macro y el proceso educativo aumentando su pertinencia para los estudiantes, en segundo lugar, facilitaría construir relaciones más estrechas entre colegio, familia y comunidad; en tercer lugar, movilizar recursos locales para fortalecer la enseñanza y finalmente, lograr una sinergia entre los procesos formativos de los estudiantes y los programas sociales locales. Además de estas conclusiones, la autora, sigue señalando que otra ventaja consistiría en poder formar alianzas y redes con otras

escuelas del territorio permitiendo compartir experiencias, recursos y buenas prácticas de gestión.

Por otro lado, Campell y Fullan, señalan que “el enfoque de tres niveles, el distrito o municipalidades – sostenedores, en el caso chileno como la parte intermedia de tres, está en una posición vital para reconciliar y movilizar las fuerzas de la cima a la base y de la base hacia arriba que son necesarias para reformas de gran escala”(Campbell & Fullan, 2006).

Sin embargo, como hemos insinuado arriba esto ocurre, sólo si los responsables del nivel intermedio desarrollan, implementan y evalúan estrategias que apunten de forma clara al aprendizaje de todos los actores, docentes, administrativos y estudiantes.

En este sentido, Dagmar Raczynski (2007) aporta el siguiente cuadro de estrategias distritales efectivas para mejorar el aprendizaje de los alumnos, siendo un buen ejemplo al mismo tiempo, de la distribución del liderazgo en el nivel intermedio.

LIDERAZGO CON PROPOSITO Y CONDUCCIÓN CENTRADO EN EL APRENDIZAJE	ESTRATEGIA COHERENTE, IMPLEMENTACIÓN COORDINADA Y MONITOREO SISTEMÁTICO QUE RETROALIMENTA LA ACCIÓN
1. Liderazgo en el aprendizaje profesional y de los estudiantes en cada nivel del sistema	4. Estrategia global que responde a las necesidades de corto plazo y a la sostenibilidad del proceso de mejora continua en el largo plazo de cada unidad y nivel, con planes de trabajo asociados, definición de metas concretas y foco de implementación (coordinaciones necesarias, secuencias en el tiempo y logro de condiciones básicas para iniciar el proceso)
2. El aprendizaje de los estudiantes como foco de atención compartido por todos	5. Recursos prioritarios y destinados a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
3. Motivación moral por la educación, expectativas altas sobre los profesores y directores, y una actitud positiva con respecto al potencial de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.	6. Organización efectiva del distrito que apoya el foco de todo el sistema en el aprendizaje, privilegiando el trabajo directo con los colegios y en estos en el nivel del aula.

	7. Atención cercana por parte del distrito en el monitoreo de la implementación, revisando los avances y resultados y retroalimentando las acciones y la estrategia. Soporte en sistemas en línea.
RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓNDE ALIANZAS Y REDES	APRENDIZAJE CONTINUO DE LOS AGENTES INVOLUCRADOS PARA PRECISAR EL CONOCIMIENTO, FORTALECER COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA ENSEÑAR Y PONERLAS EN PRÁCTICA
11. Alianzas positivas y con propósito entre los agentes involucrados (muchos y distintos dependiendo del distrito)	8. Expansión de capacidades y aprendizaje profesional par profesores y directivos, privilegio de metodologías de aprendizaje en servicio, provisión de tiempo para esta actividad; apoyo interno y externo a este aprendizaje.
12. Comunicación	9. Apoyo al desarrollo curricular y al enseñanza, evaluación y retroalimentación.
	10. Uso de la información (datos) sobre evaluación del y para el aprendizaje.

Como señalan los autores, los doce componentes se superponen y retroalimentan. Lo que importa es que los responsables de la educación intermedia en conjunto con los actores involucrados, en un ejercicio de liderazgo distribuido, acuerden una estrategia de mejora cuyo eje este puesto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo presente el contexto local, las fortalezas y debilidades de los establecimientos, y trabajar colaborativamente con los directivos y docentes así como los actores relevantes en el territorio.(Campbell & Fullan, 2006).

Pero más allá de estas posibilidades que se señalan, el informe de la Fundación Wallace (2006), precisa que si bien el Estado y los distritos juegan un rol importante en el desarrollo del liderazgo escolar, es necesario, que se tenga la voluntad de trabajar articulada y colectivamente, teniendo como foco el aprendizaje de los alumnos. Por tanto, se requieren estrategias verticales y horizontales. La primeras, tiene que ver con las políticas, el currículo, los estándares, las reglas de financiamiento. La horizontales se

refieren en cambio al desarrollo de capacidades, tanto en el nivel intermedio como en los colegios.(Wallace, 2006)

Leithwood (2010) sistematizando los resultados de 31 estudios, 30 en Estados Unidos y 1 en Canadá, analiza en este mismo sentido, concluyó que las autoridades distritales exitosas se preocupan de:

- ✓ Desarrollar en los actores involucrados una visión ética, basada en la necesidad de “elevar la vara” de los aprendizajes de los alumnos, traducándose en la construcción de políticas, programas, decisiones y acciones concretas, viables y coherentes entre sí.
- ✓ Desarrollar un enfoque curricular y de enseñanza compartido, es decir, la adecuación del currículo al contexto local, definir estándares de desempeño para los estudiantes, implementar recursos de aprendizaje y diseñar formas de enseñanza e instrumentos de evaluación acordes.
- ✓ Planificar y tomar decisiones sobre la base de evidencias empíricas y el uso de datos con fines de aprendizaje organizacional y de responsabilización de los actores (accountability)
- ✓ Construir y mantener buenas relaciones y un sentido de comunidad en el equipo de nivel distrital.
- ✓ Invertir en liderazgo instruccional, fortaleciendo la responsabilidad del director por la calidad de la instrucción y los resultados de aprendizaje de los alumnos;
- ✓ Realizar una gestión flexible del cambio,
- ✓ Adoptar estrategias de desarrollo profesional de los directivos y docentes,
- ✓ Responder y adecuarse a las iniciativas de política nacional en educación y la realidad local, implementándolas con calidad,
- ✓ Adecuar las asignaciones de recursos, las políticas de personal y las estructuras organizacionales a las necesidades y los esfuerzos por mejorar los aprendizajes.(K Leithwood, 2010)

2.3.3 MODELOS DE GESTIÓN QUE CANALIZAN EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y BUSCAN ALCANZAR CALIDAD.

Por su carácter estratégico, se ha instalado en la sociedad actual un interés por explicitar los avances de los resultados de los aprendizajes, y como consecuencia, los sistemas educativos están sometidos a constantes evaluaciones de diverso tipo.

Se requiere tener un grado de certeza en los avances y en la calidad de los procesos, lo cual no sólo tiene que ver con una política de transparencia y rendición de cuenta, sino también para conocer los progresos efectivos de la inversión pública que ha crecido sosteniblemente en el convencimiento de que una educación de calidad y en condiciones de equidad mejorará sustantivamente la red social, cultural, política y productiva del país.(Garay et al., 2008)

Por otro lado, existen también tres indicadores macros que reflejan la situación de la educación:

- ✓ Gasto con relación al PIB
- ✓ Cobertura
- ✓ Niveles de aprendizajes alcanzados que se demuestran a través de los resultados medidos en pruebas nacionales e internacionales.

Es por esto que el modelo de gestión escolar se ha convertido en un referente metodológico de análisis, planificación y mejora de la escuela. Se trata de una herramienta que facilita los procesos de cambio significativos en el centro escolar. Es una herramienta crucial para gestionar el cambio educativo hacia la calidad.

Para los directivos de un establecimiento escolar contar con una herramienta de gestión (Modelo), facilita el análisis de todos los aspectos del mismo centro, puesto que la

mejora hacia la calidad implica la demostración de que hubo un cambio en las prácticas o en los procesos claves que a su vez han generado nuevos resultados.

Hoy en día han surgido varias corrientes en torno a los modelos de eficacia escolar que orientan y dan el marco a la gestión escolar. Estos se desarrollan principalmente desde la década de los noventa en adelante. Su aporte a la gestión y a la investigación es que a través de esquemas comprensivos. Explican dimensiones y procesos escolares en ámbitos y contextos determinados. (Garay et al., 2008)

Tres son los más relevantes y que han tenido mayor divulgación, de hecho en Chile han sido un punto de referencia obligado para el modelo de gestión de calidad escolar que se ha implementado.(Garay et al., 2008)

El primero de ellos, es el “*Modelo integrado de eficacia escolar*” de Jap Scheerens del año 1990. Su desarrollo a partir de modelo sistémico de insumo-producto. Las entradas del modelo dicen relación con: experiencia docente, gasto, participación familiar. En cambio los proceso están constituidos por dos niveles: la escuela y el aula. Finalmente como producto se establece: El rendimiento de los alumnos. La importancia de este modelo es que abre a dos perspectivas de análisis. Lo primero, “los procesos de la organización escolar” los cuales se relacionan directamente a la eficacia de la institución. En segundo lugar, evalúa la relación “profesor-aula” que se asocia a la eficacia de la enseñanza.

El mismo autor, Scheerens, propone un segundo modelo sobre la base del anterior junto a otro autor, Bert Creemers en el año 1994, al que llamaron “*Marco comprensivo de la Eficacia Educativa*”.

Finalmente surge el modelo “*Eficacia Escolar para la educación secundaria*” de Sammons, Thomas y Mortimore en el año 1997.

Estos modelos de eficacia escolar conforman un planteamiento sistémico de la escuela, explicitan su contexto relacional y los distintos niveles que interactúan entre sí a través del procesos, por lo cual, como señala Murillo, los modelos permiten orientar la acción de los directivos y otros profesionales o agentes que toman decisiones en el ámbito educativo, y por lo tanto, son de importancia para la gestión, ya que dan un marco comprensivo de las formas de relación.(Murillo, 2005)

En una segunda vertiente de investigación, están también los tres “*Modelos de Gestión de Calidad*”, los cuales han contribuido al desarrollo de lo que también en Chile se ha desarrollado al igual que en otros países.

Por una parte está el Modelo de la Fundación Europea para la gestión de Calidad (*European Foundation for Quality Management, EFQM*), el modelo japonés denominado “*Deming*” y el “*Modelo Malcom Baldrige*” de Estados Unidos.

Todos ellos desarrollan aspectos críticos que de acuerdo a las investigaciones de campo, son relevantes para alcanzar los objetivos de las instituciones escolares, como se muestran a continuación en el siguiente cuadro: (Garay et al., 2008)

CRITERIOS	MODELO EFQM	MODELO DERMING	MODELO BALDRIGE
1	Liderazgo	Política general	Liderazgo de directivos
2	Personas	Gestión	Planificación estratégica
3	Políticas y Estrategias	Educación	Estudiantes
4	Colaboración y Recursos	Recogida de información	Gestión del conocimiento Evaluación y análisis
5	Procesos	Análisis	Clima y participación laboral
6	Resultados en las personas	Estandarización	Gestión de procesos
7	Resultados en los clientes	Control	Resultados
8	Resultados en la sociedad	Garantía de calidad	
9	Resultados claves del Centro Educativo	Planificación	
10		Resultados	

Así entonces, los diferentes modelos de gestión son útiles en cuanto y en la medida que facilitan la comprensión de la organización, puesto que dan cuenta de todas sus áreas y sus aspectos. Vislumbran oportunidades por medio de la autoevaluación, apoyan la gestión, dan énfasis a la innovación, fortalecen la mejora continua dando énfasis a una cadena de valor y construcción de alianzas con el entorno.

En Chile también se han desarrollado modelos de gestión por diversas instituciones, todas ellas sin duda han tomado aspectos de los modelos anteriores y los implementado haciendo un énfasis en uno u otro aspecto.

3. LIDERAZGO DISTRIBUIDO COMO PROPUESTA DE GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO EN LOS CENTROS ESCOLARES.

3.1 UNA CONCEPCIÓN EN DESARROLLO

En la actualidad, en el campo educativo, la mayoría de los trabajos y perspectivas que tratan de explicitar una relación sólida – con base empírica – entre *liderazgo* e *innovación* se ha orientado principalmente hacia un concepto relativamente reciente: liderazgo distribuido.(López - Yáñez, 2010)

Este parece ser una conclusión lógica de un largo proceso en busca de una formulación teórica sobre la acción y la influencia en las organizaciones educativas.

Debido a una serie de cambios que está experimentando la organización del trabajo, más horizontal y menos burocrática en el contexto de la sociedad del conocimiento, descrita arriba, la investigación sobre el liderazgo en las organizaciones, como señalan diversos autores en Leithwood (K Leithwood, 2009), se está orientando al estudio del liderazgo distribuido.

Esta situación se ha producido luego de una desilusión de las concepciones que representaban al líder como “*el gran hombre*” y a las estructuras organizativas como “*burocráticas*”.

Así las concepciones clásicas del liderazgo, lo presentaban como un fenómeno individual, cargado de fortalezas carismáticas, con ideas “*visionarias*” y que estaban al frente de las organizaciones. Intervenían sobre las ideas y símbolos de la organización.(Anderson, 1996).

Las nuevas perspectivas que surgieron al amparo del llamado “*nuevo paradigma de liderazgo*” (Bryam, 1996) proponiendo líderes “*transformacionales*” en lugar de “*transaccionales*” (K. leithwood, Tomlison, & Genge, 1996) no se apartaron mucho de esta impronta.

Todas estas aproximaciones han ido formando una visión épica, heroica y romántica sobre el liderazgo, la cual ha llegado hasta nuestros días. Esta visión deposita casi toda la responsabilidad sobre los líderes: transformar la mentalidad de las personas, conseguir su compromiso y en definitiva transformar radicalmente la organización.(López - Yáñez, 2010)

Frente a estas líneas y como una forma de reacción es que se han posicionado las ideas en torno a las prácticas de “*liderazgo distribuido*” y “*post-transformacional*” (Parry & Bryman, 2006). Este liderazgo distribuido cambia su influencia desde la cúspide jerárquica organizacional hacia los equipos de trabajo y hacia los docentes.

Se suelen caracterizar las prácticas de liderazgo distribuido como una forma de liderazgo colectivo en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto. (Alma. Harris, 2009) Es decir, se trata de un fenómeno sinfónico, en el cual intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, desplegados desde posiciones formales como informales.(López - Yáñez, 2010)

Junto con poner el acento en las actividades y en los procesos, por encima de la jerarquía y la autoridad, este tipo de liderazgo trata de salvar el dualismo entre seguidores y las imágenes de superioridad y subordinación a él asociadas. En esta visión distribuida, se da por sabido que el liderazgo viene desde cualquier punto desde dentro de la organización, y que más que estar vinculado a un estatus, tiene que ver con la dinámica de trabajo que los grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo específico.(Gronn, 2003)

Uno de los aportes que hace este tipo de estudios acerca de las prácticas de liderazgo distribuido es la comprensión del fenómeno de las influencias en las escuelas, lo cual ha originado una serie de trabajos de investigación con un enfoque analítico descriptivo: fuentes, focos, funciones, interacciones, contextos, resultados.(Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Gronn, 2002; McBeth, 2008; Spillane, 2012)

Lo que nos manifiestan los enfoques analítico-descriptivo acerca de las prácticas de liderazgo distribuido en las organizaciones, es que sin embargo, co-existen con prácticas individuales, que la distribución del trabajo varía y mucho, en función del tipo de actividad.(Gronn, 2009a; Spillane, Camburn, & Pareja, 2007; Timperley, 2009).

Las investigaciones de Spillane, Camburn y Pareja (2007) descubrieron que un cuarto de las actividades docentes relacionadas con el curriculum y la enseñanza en el centro escolar, eran dirigidas por líderes informales (sin cargo alguno) y que casi la mitad (47%) de las actividades sobre las que los directores tenían responsabilidad eran realizadas en colaboración con otros docentes.

Sería interesante poder profundizar en esta relación de los equipos directivos de las escuelas en Chile, cuyos líderes tienen una profundización mayor en el tema de la gestión, como por ejemplo aquellos que están formando parte de la propuesta formativa “*directores de excelencia*”, como una manera de conocer y verificar el tipo de liderazgo que van desarrollando junto a sus equipos directivos.

El liderazgo distribuido, posee diferentes acepciones e interpretaciones, complejizando su conceptualización. De hecho, Bolden (2011) refiere acepciones, tales como; compartido, colectivo, colaborativo, co-liderazgo, disperso, emergente o nuevo liderazgo.

En este sentido Flessa y Anderson (2012) en trabajos de investigación en curso de Maureira (2012), precisan que a menudo, dicho enfoque es confundido con la toma de

decisiones colaborativa y participativa en la escuela. El siguiente cuadro, ilustra algunas referencias en torno a dichas acepciones.

Autor	Patrones	Características de definición del patrón
Gronn (2003)	Aditivos	Muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo pero sin mucho esfuerzo por tomar en cuenta actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización.
	Holístico	Interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos
Anderson et al. (2009)	Expansiva (ancha)	Organización más horizontal (menos jerárquica)
	Metas específicas	Centrada o concertada para cuestiones específicas.
Spillane (2006)	División del trabajo	Diferentes líderes realizan por separado distintas tareas
	Co liderazgo (líder-plus)	Múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí (Relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización)
	Liderazgo en paralelo	Múltiples líderes realizan las mismas tareas pero en contextos diferentes.
Leithwood et al. (2008)	Alineamiento planificado	Las tareas o funciones de las personas que ejercen liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada.
	Alineamiento Espontáneo	Existe poca o nula planificación en decisiones del ejercicio del liderazgo. Más bien obedecen a intuiciones y están estructuradas en función de un alineamiento fortuito.
	Desajuste Espontáneo	Esta configuración es similar al alineamiento espontáneo, en lo que refiere a la distribución del liderazgo, pero en este caso, es menos fortuito.
	Desajuste Anárquico	Existe un rechazo por parte de algunos o muchos líderes a la influencia de otras personas.
MacBeath (2011)	Formal	Roles designados
	Pragmático	Delegación ad-hoc de carga laboral
	Estratégico	Basada en la contratación planificada de personas para influir positivamente
	Incremental	Mayores responsabilidades asociadas demostraciones de capacidad para liderar
	Oportunista	Docentes capaces que extienden su liderazgo a toda la escuela
	Cultural	Prácticas de liderazgo como cultura de ésta

Resumen de principales patrones de liderazgo distribuido (Elaboración propia, Maureira 2012)

3.2 TEORÍAS FUNDAMENTALES A LA BASE DE LA PRÁCTICA DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Los planteamientos acerca de las diferentes concepciones de liderazgo, concuerdan con el análisis de Gronn acerca del tema. (Gronn, 2002) Su investigación manifiesta la relación con el liderazgo distribuido, ya que ninguna persona es experta en todos los aspectos de la organización, y las actividades claves dentro de un establecimiento escolar son llevadas por especialistas, quienes delegan en relaciones de tipo colaborativas y recíprocas.

Al respecto, definiciones más profundas son llevadas a cabo por Spillane et al. (2003; 2004); Spillane (2005; 2006); Coldren y Spillane (2007) en diferentes trabajos exploratorios en los cuales se han realizado clasificaciones para diferentes distribuciones.

Al estudiar el concepto de liderazgo distribuido se evidencia que existen dos paradigmas importantes en el desarrollo del mismo, los cuales se consideran dentro de esta noción:

1. La Teoría de la Cognición Distribuida.
2. La Teoría de la actividad.

3.2.1 La Teoría de la Cognición Distribuida.

Su autor, Hutchins desarrolló esta teoría en los años 80, cuando se propuso un nuevo paradigma para re-pensar los dominios de la cognición. El autor señaló en 1995 que dicho concepto, debía ampliarse más allá de los procesos que ocurrían al individuo. De este modo permitían integrar otros sistemas técnicos y sociales o sistemas cognitivos de mayor escala técnico – social, es decir, grupos de agentes individuales interactuando entre sí en un entorno determinado.

En la justificación de esta integración estaba la de determinar los procesos y propiedades de un sistema externo. Era algo mucho más fácil y preciso a la vez, debido a que pueden ser observados directamente en comparación con los procesos que suceden dentro del cerebro de las personas individuales.

Para conocer las propiedades y procesos de un sistema cognitivo se requiere un estudio de campo etnográfico del escenario y poner atención a las actividades que realizan los individuos junto a las interacciones con el mundo material.

Diversos investigadores la han empleado para analizar diferentes sistemas cognitivos: Cabinas de avión, Call center, Departamentos de anestesia, Sistemas de control, entre otros.

La idea de que la cognición no es nueva (A Harris, 2008), como señalan Cole y Engerström (2001). El renovado interés de este planteamiento corresponde a:

- ✓ El hecho de que las personas se apoyan en computadoras para realizar una gran variedad de tareas cognitivas.
- ✓ La influencia del trabajo realizado por Vygotsky a partir de la década de 1920 y publicado tardíamente.
- ✓ El desacuerdo con la idea de que la cognición ocurre en la mente de un individuo de manera aislada.

La idea fundamental es que la cognición funciona de manera distribuida a través de personas como de artefactos inmersos en un contexto social y cultural. Así entonces, se constituye en un sistema cognitivo de mayor escala totalmente relacionado que se ha formado colaborativamente.

Hutchins (1995), señala que estos sistemas de mayor escala son denominados “Sistemas Socio-Técnicos”. Señalando que las propiedades de procesamiento de la información de las personas, pueden ser aplicados con una pequeña modificación a unidades de análisis que rebasan los límites de una persona.

La cognición distribuida está centrada en la manera como el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y cómo la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados de representación y artefactos. Los medios por los cuales se propaga, corresponden a representaciones internas y externas.

Esta teoría está basada en dos principios teóricos relacionados: (Hollan, Hutchins, & Kirsch, 200)

- ✓ El primero dice relación con la unidad de análisis de la cognición. La explicación versa al determinar los procesos y propiedades de un sistema externo. Estos pueden ser observados de manera directa en formas diversas, las cuales difícilmente podríamos ver dentro de la mente de una persona.
- ✓ El segundo principio dice relación con el rango de mecanismos que pueden asumirse y participan en los procesos cognitivos. Mientras que la ciencia cognitiva tradicional busca eventos cognitivos en la manipulación de símbolos dentro de actores individuales, la cognición distribuida los busca en donde quiera ocurran, y no necesariamente en la mente de una persona.

3.2.2 Teoría de la Actividad.

Esta teoría plantea el desarrollo de sistemas de aprendizaje colaborativo o de trabajo en grupo en general, al tener que identificar diversos aspectos que definen la naturaleza del problema a resolver. Luego de ello, se deben integrar en arquitecturas flexibles y genéricas, desde las cuales se pueden desarrollar aplicaciones de aprendizaje

colaborativo o trabajo en equipo los cuales facilitan la comunicación, promueven la colaboración, faciliten un seguimiento y vuelvan a reutilizarse los resultados obtenidos.

La Teoría de la Actividad nació como un enfoque filosófico para analizar diversas formas de la práctica humana como procesos de desarrollo, con niveles interrelacionados tanto individuales como sociales. Tiene su origen en la vertiente rusa de Vigostsky y luego ampliado por Engeström (2001). Se puede caracterizar por la combinación de perspectivas objetivas, ecológicas y socio-culturales de la actividad humana.

En su proceso engloba elementos sociales y tecnológicos de un sistema en una misma unidad de análisis, llamada actividad; con otros componentes, como el objetivo de la actividad, el resultado, la comunidad que la desarrolla junto a las reglas sociales, el sujeto de la actividad y las herramientas que se utilizan para llevarla a cabo.

Esta teoría de la Actividad, identifica los elementos e indica cómo los aspectos sociales influyen en la forma de actuar de los grupos. Desde su existencia ha sido un referente para el análisis del trabajo en grupo, y permite identificar destacar la dimensión social en la que tiene lugar toda actividad colaborativa y situarla en un contexto determinado.

Como señala Spillane, desde los primeros años del s.XXI se están multiplicando los aportes para generar un nuevo marco teórico-práctico para el desarrollo de un modelo de dirección que facilite gestionar el cambio y la mejora escolar, basados especialmente en el planteamiento de un liderazgo compartido por la comunidad escolar en su conjunto. (Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007)

Como vemos, ambas teorías apuntan a reforzar la idea del trabajo colaborativo de la persona humana y su actividad tanto cognitiva como en sus interrelaciones con otras personas, elementos materiales del mundo, y el contexto que lo rodea.

En estas múltiples interrelaciones podemos ver que descansa la afirmación de que el proceso de liderazgo distribuido es naturalmente el que más se acerca a la acción humana en sus fundamentos cognitivos y de interrelación. Por otra parte, es otro aspecto a profundizar en la práctica de los equipos directivos de nuestras escuelas. Por ejemplo, sería interesante conocer a la luz de estas teorías; cuáles son las “*ideas claves*” o las “*ideas fuerza*” que poseen los miembros de los equipos directivos en nuestras escuelas. De qué manera estas ideas claves que se han ido formando y fortaleciendo en el ejercicio de liderazgo directivo o logran ser modificadas y/o corregidas a favor de un ejercicio del liderazgo escolar mucho más horizontal, cooperativo y distribuido.

En otra perspectiva, sería interesante conocer además, los “*aspectos sociales*” que influyen o inciden de manera positiva para poner en ejercicio prácticas de liderazgo distribuido.

Al menos estas dos perspectivas de investigación podrían ser de gran ayuda en la formación de futuros directivos de los centros educativos en la línea de un liderazgo más distributivo y horizontal en nuestro país.

3.3 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN UNA PERSPECTIVA DISTRIBUIDA.

En este punto analizamos dos preguntas: ¿Qué significa tener una perspectiva de práctica distribuida sobre el liderazgo en la escuela? y ¿Cuáles son las implicaciones de adoptar una perspectiva distribuida para la investigación sobre el liderazgo escolar?

Argumentando que la práctica del liderazgo debe ser una preocupación fundamental en los estudios sobre la práctica de liderazgo en la escuela, se describe el líder-plus y los aspectos prácticos, teniendo una perspectiva distribuida.

El liderazgo distribuido ha llamado la atención de muchos estudiosos, profesionales, y los políticos. Su atractivo radica en parte, en la facilidad con la que se pueden llegar a realizar muchas o todas las cosas, a menudo es usado como sinónimo de liderazgo democrático, el liderazgo participativo, el liderazgo colaborativo, en otros.

Las definiciones de liderazgo son abundantes. Algunos estudiosos han trabajado en el laberinto de definiciones, o a menudo en los esfuerzos para definir el liderazgo. Spillane toma un enfoque más pragmático; la adopción de una definición de trabajo de liderazgo: "*El liderazgo se refiere a actividades vinculadas a la labor básica de la organización que han sido diseñadas por miembros de la misma para influir en la motivación, el conocimiento, el afecto y prácticas de otros miembros de la organización*". (Spillane, 2005)

Spillane, señala que una definición de liderazgo en esta manera, significa además, que no todas las relaciones de *influencia* en las escuelas son necesariamente de liderazgo. Muchas de estas definiciones efectivamente también tratan de preservar el *status quo* con el rostro de los esfuerzos de cambio.

Y en segundo lugar, siguen argumentando algunos, confinan el término liderazgo a las relaciones de influencia social para tener resultados positivos. Sin embargo, el liderazgo no tiene por qué implicar resultados o procesos que son "*positivos*" o "*beneficiosos*". Creemos que las cuestiones de la "*eficacia*" y "*dirección*" de influencia, debe ser separado de la definición de los fenómenos de liderazgo en sí. (Spillane, Halverson, & Diamond, 2001)

En la perspectiva del liderazgo distribuido no todo lo que hacen los líderes escolares, clasifica como práctica de liderazgo. La práctica de liderazgo remite a lo que se hace en un lugar y momento determinado, para "*actuar en respuesta*" en los términos de Bourdieu "*a la urgencia de la práctica*".

Es necesario señalar un posible peligro en este concepto de práctica, y es el hecho de que el carácter imperativo de la práctica puede limitar la reflexión y la toma de tiempo para sopesar las opciones, lo que refuerza el carácter del "*habitus*" (Bourdieu, 1990). El *habitus* subraya que los individuos desarrollan disposiciones para actuar de una manera u otra en ciertas situaciones y estas pueden no estar siempre a la altura de las decisiones conscientes fruto de una reflexión un poco más detenida.(Bourdieu, 1990; Foucault, 1977).

Esta reflexión la vemos plasmada en muchos equipos directivos que tienen por asignación el rol de la "*dirección*", y sin embargo, su acción no siempre se condice precisamente con una práctica de liderazgo; puesto que los hábitos que preservan el *status quo*, los lleva a mantener precisamente ciertas conductas permanentes-hábitos contradictorios con su práctica de líderes escolares.

El *habitus* subraya que la forma en que interactuamos en el mundo es en parte una función de nuestro propio pasado y el pasado de los grupos y las instituciones a las que pertenecemos. Las cosas pasan y la gente actúa, pero sólo en relación con otros, por lo tanto, en nuestra atención a las interacciones, se incorpora en la práctica el tiempo, "*inseparable temporalidad*", y por lo tanto no puede ser plenamente comprendido fuera de sus relaciones con el tiempo y el lugar (Bourdieu, 1990).

La gente tiene una idea de "*el patrón habitual*" de cómo se hacen las cosas y utilizarlo para conocimiento de como guiar sus conductas. Por lo tanto, creemos que la clave para la comprensión de la práctica del liderazgo es entender cómo se origina el *patrón habitual* en la gente, y su relación con las diversas situaciones. (Spillane et al., 2001)

Spillane, en sus investigaciones acerca de la práctica del liderazgo, argumenta, que para aclarar lo que quiere decir con la noción de práctica, se debe considerar la construcción

de una cultura que apoya la colaboración entre los docentes, una función organizacional, pensamiento crítico para la mejora de la escuela.(Spillane et al., 2001)

Los estudios recientes sugieren que los líderes escolares cultivan estas condiciones mediante la creación de conversación de redes que soportan las deliberaciones en curso precisamente sobre sus prácticas. (Louis, Marks, & Kruse, 1996). Al establecer las tareas que implican los docentes que trabajan juntos, los directores pueden apoyar las normas de colaboración. (Goldring & Rallis, 1993)

Es notable subrayar aquí, la fuerza de los hábitos que se establecen en los centros educativos y cómo esos hábitos van pasando de una generación de docentes a otra, o de una generación de directivos a otros. Al mismo tiempo que estos hábitos, pueden constituirse en el elemento diferenciador precisamente de una generación a otra. En las instituciones parecen convivir siempre ambas posibilidades: continuidad o discontinuidad frente a los hábitos.

Un enfoque en la práctica, señala Spillane, pone de relieve la urgencia de las interacciones a que los actores organizacionales deben ser sensibles y receptivos. Cuando una función como la construcción de una cultura de colaboración se reduce a un conjunto de estrategias programables, abstraído de la dinámica de las situaciones en que la cultura y la práctica operan en realidad, se desconecta de la urgencia de la práctica de liderazgo.

El sistema del liderazgo distribuido, adopta esa urgencia en un esfuerzo por comprender cómo son estas funciones y estrategias de juego en el día a día de la práctica, cómo el liderazgo se desarrolla en el tiempo para crear y fomentar las tareas que obtienen los profesores que trabajan juntos. (Spillane et al., 2001)

Harris, (A. Harris, 2012) precisa que la influencia del director, lejos de prescindir de él, emerge como capacidad clave para desarrollar el liderazgo distribuido y sus prácticas. La evidencia muestra respecto de los directores eficaces, que son ellos los que organizan las condiciones estructurales y culturales del centro educativo.

En el Centro de Penn de la Universidad de Pensilvania para el liderazgo educacional, a partir de un trabajo de con 16 escuelas en el distrito de Filadelfia, se pudo observar como factor clave de éxito, que el apoyo del director era esencial para la configuración de equipos de liderazgo. Ellos juegan un papel fundamental en la distribución de liderazgo y son un componente crítico en la construcción de la capacidad de liderazgo en toda la escuela.

Es interesante hacer notar a este punto, como la figura del director no queda obsoleta, sino que pasa a tomar y asumir características totalmente novedosas hasta ahora, las cuales no habían sido subrayadas hasta ahora. Su rol principal busca unificar todas las posibilidades de crecimiento de la escuela, a través de todas las iniciativas que van surgiendo desde los líderes intermedios de la institución. Nada más novedoso y nada más antiguo en la concepción de liderazgo.

Quizá una de las improntas más importantes del director en este sentido de liderazgo distribuido, es la de ser el promotor que posibilite las interacciones de sus seguidores, de modo que se produzca el liderazgo necesario en el centro educativo. Por otro lado, conocer sus hábitos y la influencia de ellos en las interacciones, se manifiesta como de primera importancia en este sentido.

3.3.1 ELEMENTOS DE LA PRÁCTICA EN UNA PERSPECTIVA DISTRIBUIDA.

Desde una perspectiva distribuida, como hemos visto, la práctica de liderazgo tiene lugar en la interacciones de las personas y sus situaciones. La práctica liderazgo no puede ser entendida centrándose exclusivamente en las acciones de los líderes individuales.

La idea de las prácticas de liderazgo como un conjunto de habilidades y comportamientos es valioso, sin embargo, la deficiencia importante de las habilidades y los comportamientos individuales dentro de un enfoque individualista, no ayuda a comprender los esfuerzos de la práctica de las escuelas porque quedan descontextualizadas de las relaciones.

La perspectiva de la práctica del liderazgo distribuido implica un líder-plus, de esa misma la práctica. El aspecto líder-plus es esencial pero insuficiente. El aspecto de la práctica de liderazgo pone en primer plano las interacciones entre líderes y seguidores, y su situación. La práctica, se comprende más allá de simplemente sumar las acciones de los líderes individuales. (Spinalle, 2005)

En relación a la mejores prácticas escolares, el Programa de Reforma para América Latina (PREAL, 2010), describe una muestra de enfoques de liderazgo distribuido que se están desarrollando exitosamente en la práctica escolar de Finlandia, Canadá y Australia.

País	Denominación	Concepción y principales indicadores de realización
Finlandia	Liderazgo sistémico	Redistribución del liderazgo al interior de los municipios, entre autoridades municipales y escolares, entre escuelas y dentro de las mismas, introduce cambios significativos en el sistema local: aumentan las interacciones entre los actores, fortalece una mutua interdependencia, mejora las comunicaciones, y hace más permeables los límites organizacionales aumentando las capacidades para resolver problemas y generando espacios para desarrollos futuros.

Canadá	Liderazgo distribuido en aras de escuelas más inteligentes	Conjunto de prácticas para fijar rumbos y ejercer influencia, potencialmente por personas de todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de quienes están en la cúspide organizacional.
Australia	Marco de Desarrollo y Aprendizaje para el Liderazgo	Cultura de liderazgo en todo el sistema, basado en un discurso profesional con un lenguaje común. Conversación del mejoramiento escolar, y el desarrollo de liderazgo se promueve y trasmite en todo el sistema a través de todas las secciones de la infraestructura educativa. Clara visión de características del liderazgo efectivo y aprendizaje evolutivo.

Experiencias de liderazgo distribuido en una muestra de países de la OCDE (Elaboración propia del profesor Oscar Maureira en trabajos de investigación en curso)

3.3.1.1 EL ASPECTO DE LIDER PLUS.

El aspecto líder-plus es el reconocer el trabajo de todas las personas que tienen una mano en la práctica de liderazgo, más allá si son o no, formalmente designados como líderes. (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Firestone, 1989; Hargreaves & Fink, 2004; Heller & Firestone, 1995; Portin et al. 2003).

La distribución de la responsabilidad para el liderazgo escolar varía en función de la dirección, función o rutina (Camburn et al, 2003;. Heller & Firestone, 1995; Spillane, Diamond et al., 2004). Los directores de escuela realizan una gama más amplia de funciones, incluidas las funciones de liderazgo de instrucción, la gestión administrativa, entre otras. (Camburn et al.,2003).

La responsabilidad de la dirección puede ser distribuida en al menos tres aspectos: división del trabajo, la cooperación en el desempeño y en paralelo que pueden coexistir las dos en la misma escuela. (Spinalle, 2005)

Para la mayor parte, rara vez una posición de liderazgo solo se responsabiliza de una determinada función; por lo general se asumen más de una función, por lo que una clara

división del trabajo del liderazgo es necesaria e imperativa como norma en las escuelas. (Heller y Firestone, 1995).

El co-rendimiento colaborativo implica a dos o más líderes que realizan una función de liderazgo o rutina juntos, y en una forma colaborativa. (Spillane, Camburn, & Pareja, 2007). Esto requiere, por lo demás, una disposición favorable y positiva frente al otro.

En la mayoría de las escuelas los líderes no funcionan de manera colaborativa; a menudo trabajan en paralelo para ejecutar las mismas funciones de liderazgo o rutinas, duplicando el trabajo. (Heller & Firestone, 1995)

Cada una de las tres modalidades descritas anteriormente pueden involucrar a los líderes luchando por los mismos objetivos. Sin embargo, los acuerdos también pueden involucrar a los líderes que persiguen fines distintos o incluso opuestos. (Spinalle, 2005)

Los líderes pueden y deben trabajar juntos en diferente sentidos o incluso en direcciones opuestas mientras se trabaja en conjunto. Un líder o grupo de líderes en una escuela puede empujar una visión de instrucción mientras que otro líder o grupo de líderes intenta fomentar una visión totalmente diferente. Esto que aparentemente es una disociación, en el concepto de liderazgo distribuido es una verdadera riqueza.

Desde una perspectiva distribuida cada una de las actividades, puede ser un ejemplo claro de la práctica de liderazgo. Los líderes pueden colaborar en la co-ejecución de un liderazgo rutinarios y promover aún diferentes objetivos, tales como visiones diferentes para matemática y alfabetización.

La investigación sugiere, además, que la distribución de la responsabilidad para el liderazgo puede llegar a pasar a través de cuatro mecanismos: por diseño, de forma

predeterminada, por la evolución, y por la crisis, y no son necesariamente excluyentes.(Spinalle, 2005)

Posteriormente, la distribución del liderazgo entre los líderes evoluciona con el tiempo, las personas conocen las habilidades y debilidades de los otros, desarrollan la confianza y crear relaciones de trabajo que contribuyen a la distribución de liderazgo.

Por último, la distribución del liderazgo puede surgir por la crisis, cuando una escuela se encuentra con un problema inesperado o los líderes formales y maestros se encuentran trabajando juntos para abordar el problema. (Gronn, 2003)

La lectura de gran parte de la literatura sobre liderazgo distribuido, a menudo deja la impresión de que el aspecto líder-plus es la meta de lo que se trata en la adopción de una perspectiva distribuida. Sin embargo, el aspecto líder-plus es sólo una parte de lo que significa tener una perspectiva distribuida. Una perspectiva distribuida va más allá de simplemente enumerar varios líderes y documentación de sus contribuciones; es el “todo” en la práctica de liderazgo. (Spinalle, 2005)

3.3.1.2 EL ASPECTO “PRÁCTICA”.

Desde una perspectiva distribuida, la “práctica del liderazgo” es central. En la perspectiva distributiva la atención se centra en la “*práctica*” del liderazgo y no sólo en la responsabilidad de las funciones y las rutinas. La mayoría de veces se equipara la práctica de liderazgo con las acciones de los líderes individuales. En contraste, en una perspectiva de distribución, la práctica de liderazgo se enmarca en un manera particular: como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores, y los aspectos de su situación. (Gronn, 2002)

El primer triángulo, se utiliza para representar las interacciones entre los líderes, seguidores, y la situación en un determinado momento del tiempo. Los triángulos siguientes representan las múltiples interacciones, involucradas en el funcionamiento de una rutina que se extiende en el tiempo. Nuevamente, el tiempo es crítico. Las líneas de trazos que unen los triángulos indican que las conexiones entre estas interacciones pueden ser más o menos apretados en el tiempo.



FIGURE 1 Leadership Practice (taken from Spillane, 2005).

La base de conocimientos empíricos sobre la práctica distribuida del liderazgo es delgada, porque pocos estudiosos han investigado cómo el liderazgo se concreta en las interacciones entre los líderes, seguidores, y su situación. (Spillane, 2005)

Este es un campo de acción abierto, que bien vale el esfuerzo de profundizar especialmente en los equipos directivos de las escuelas en Chile. Se abre una gran oportunidad de investigación acerca de la interacción que se produce en estos tres ámbitos de la práctica de liderazgo.

3.3.1.3 LAS PERSONAS EN INTERACCIÓN

Desde una perspectiva distribuida, un desafío crítico implica el desdoblamiento de cómo la práctica de liderazgo se extiende sobre la interacción entre los líderes. Una manera de hacer esto, es mediante el análisis de las interdependencias entre las acciones de los líderes. (Spillane, 2012)

Mediante la aplicación de una perspectiva distribuida para analizar las interacciones entre los líderes de la co-realización de la práctica de liderazgo, los investigadores en el estudio de liderazgo distribuido han identificado tres tipos de distribución: (Spillane, Diamond, & Jita, 2003; Spillane, Diamond, Sherer, & Coldren, 2004):

- Colaboración en la distribución,
- Distribución colectiva y
- Distribución coordinada.

Peter Gronn ofrece al respecto una tipología diferente que implica co-rendimiento y el rendimiento colectivo, que son más o menos análogo a lo que Spillane llama colaboración y distribución colectiva, respectivamente (Gronn, 2009a). La tipología de Gronn también se centra tanto en los tipos de distribución y de sus orígenes.(Gronn, 2009b)

Un grupo de líderes en una escuela puede promover una visión de la enseñanza en el aula y la forma en que debe ser administrado, mientras que otro grupo de líderes ven desde una visión totalmente diferente con un conjunto de normas de gestión y de instrucciones incluso opuestas. Esta situación no es difícil de encontrar en los centros educativos. Por tanto, la pregunta por las formas de interacción recién se comienza a abrir.

En una perspectiva distribuida, se pueden identificar situaciones en donde los líderes están trabajando juntos y situaciones en las que trabajan incluso en direcciones opuestas. Desde una perspectiva distribuida, el reto consiste en entender cómo en la práctica, se concretan las interacciones entre líderes, seguidores, y la situación. (Spillane et al., 2001), para lograr un objetivo común en bien de los aprendizajes de los estudiantes.

Cada tipo de distribución involucra diferentes tipos de interdependencias que plantean desafíos particulares para la práctica del liderazgo. Por ejemplo, las situaciones que

implican colaboración-distribuida, requieren líderes para co-actuar en público, lo que acentúa la dimensión afectiva y la dimensión de las interacciones entre los líderes.

En el análisis de las interacciones entre los líderes de la co-realización de la práctica de liderazgo, es necesario atender tanto a el funcionamiento del grupo o colectivo y de sus partes componentes. En este sentido, se vuelve a reiterar la pregunta: ¿Cómo los líderes (y de hecho seguidores) logran trabajar juntos?. (Spillane et al., 2003)

Este aspecto es central en la evaluación de la interacción de los equipos directivos de los centros educativos, puesto que en las prácticas de los mismos pareciera darse más bien una suerte de trabajo paralelo, que de ningún modo corresponde a una práctica colaborativa. ¿Cómo se produce finalmente la interrelación en el tiempo? - es la cuestión de fondo.

Por otro lado, en los individuos que se comportan como una unidad de trabajo, que interrelacionan sus acciones con mayor o menor impronta; en ellos podemos empezar a identificar cómo el grupo funciona como un colectivo que coopera entre sí. (Weick & Roberts, 1993)

Los miembros del grupo que participan en interrelaciones respetuosas para tener un sentido de sí mismos actúan en verdad como un conjunto. Hay varios procesos interrelacionados e implicados en los grupos que actúan más o menos interrelacionados. Para empezar, los miembros del grupo crean las normas sociales entre los miembros, actuando como si estas normas existieran, aún cuando no estén formalizadas. Actuando así, dan vida a las normas sociales. Las personas construyen un sistema de acción conjunta y se conectan con el constructo de acción en el sistema que imaginaron. (Spillane, 2003)

El resultado es un sistema de práctica que no reside completamente en los individuos en cuanto a sus funciones, sino también en la interrelación entre ellos.

Con respecto a las interacciones entre los líderes escolares dentro de una reunión de profesores; por ejemplo, podríamos argumentar señala Spillane, que los participantes construyen un campo que se da como compartido, en el que miembros del grupo pueden improvisar e intercambiar el uno al otro las propias experiencias. (Spillane et al., 2001)

La naturaleza de las interacciones entre los líderes y los seguidores varía en función del área temática (Spinalle, 2005), otro hallazgo que se desprende de adoptar una perspectiva distribuida.

3.4 PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO ASOCIADO A LA MEJORA DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE ESCOLAR.

Desde la investigación internacional sobre liderazgo educacional, autores tales como; Groon (2002), Spillane(2006), Mascall(2009) y Harris(2009,2012) con perspectivas conceptuales diferentes, pero con focos tanto en la práctica del liderazgo como en la atención a otros actores influyentes en las decisiones escolares, buscan comprender el liderazgo de forma distinta a la tradicional. A saber, en el trabajo de Harris (2009), Camburn y Won Han, analizan la relación entre liderazgo distribuido y el cambio pedagógico, basándose en la extensa evidencia del Programa América's Choice CSR. ,ya que éste, está basado en la distribución de responsabilidades de liderazgo entre profesores líderes, quienes actúan como palanca para el cambio pedagógico.

Así también, Mascall et al. (Harris, 2009) sustenta la hipótesis sobre los efectos de cuatro patrones de distribución en las prácticas de liderazgo, precisando que si los profesores creen en el poder de la cooperación y en el uso de la reflexión, como base para la toma de decisiones, y además tienen creencias realistas respecto de las

capacidades de liderazgo de sus colegas, más probablemente perciben posibilidades de compromiso en patrones de distribución de liderazgo más planificadas y alineadas.

Por otra parte Hallinger y Heck en Harris (2009), resumen los resultados de varios estudios con respecto a la relación liderazgo distribuido y mejoramiento escolar. Dicha síntesis, confirma que el liderazgo distribuido es un co-efecto importante de los procesos de mejoramiento escolar.

Asimismo, Robinson en Harris(2009) exploran el potencial de investigar la relación entre el liderazgo distribuido y los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, sosteniendo que dicha indagación, debe discriminar entre prácticas de liderazgo en general y aquellas prácticas particulares que desarrollan una enseñanza y aprendizaje más efectiva.

Esta es otra vertiente que se abre en el campo de la investigación en nuestro país, por cuanto existen hoy una serie de factores que movilizan hacia la cooperación en los centros escolares, tales como: el desarrollo de un plan de mejora, la responsabilidad de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y el trabajo en equipo en los docentes de diversos ciclos y niveles dentro del mismo establecimiento. Son todas instancia que posibilitan un ejercicio real de cooperación y al mismo tiempo del ejercicio del liderazgo pedagógico distribuido, a favor de los buenos resultados de los estudiantes.

Hay que entender que las prácticas de liderazgo distribuido suponen un conjunto de estrategias para fijar rumbos y ejercer influencia potencialmente *“por personas en todos los niveles, más que un conjunto de características personales y atributos de personas en la cúspide organizacional”*. (Fletcher y Kaufer, en Leithwood et al, 2008, pp.).

En tanto, Bolívar y Maureira (2010), en el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, relevan que un marco apropiado, lo da el liderazgo centrado en el aprendizaje, ya que viene a integrar, tanto la perspectiva instruccional como transformacional de influencia para la mejora de los aprendizajes. Estos señalan que

dichas prácticas de liderazgo se da en la búsqueda de la mejora educativa, pero que tales mejoras, dependerán de que el liderazgo sea distribuido o compartido.

En el trabajo de Harris (2009), Camburn y Won Han, analizan la relación entre liderazgo distribuido y cambio pedagógico, basándose en la extensa evidencia del Programa America's Choice CSR., ya que está basado en la distribución de responsabilidades de liderazgo entre profesores líderes, quienes actúan como palanca para el cambio pedagógico.

Respecto de sus efectos en el aprendizaje, señalan que son mucho mayores cuando dicho liderazgo está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. Sin embargo, esto se matiza, según sea el tipo de distribución, siendo el más ineficaz el *laissez-faire* (*dejar hacer*). En cambio Spillane en Leithwood (2006), precisa que se requiere mayor investigación dirigida al mejor entendimiento de los patrones de distribución, las consecuencias y los cambios en su desarrollo.

Al respecto, en nuestro país no existe una evidencia de cómo las prácticas de liderazgo distribuido efectivamente contribuyen al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. Definitivamente es un campo de investigación abierta, que debe considerar diversos patrones de distribución y las consecuencias en la mejora, de las que se habla en los párrafos anteriores.

Con relación a la problemática del concepto de liderazgo distribuido, Leithwood y Riehl (2005), Spillane (2006), y Harris(2009, 2012), coinciden en que éste, radicaría más en una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos. Tal distribución, estaría fundamentada en estimular la interacción social para traspasar poder a otros, generando condiciones y acciones a terceros, más que ejercer el poder desde una perspectiva unipersonal y jerárquica.

Es preciso aclarar el matiz entre distribuir y delegar. Así, Harris en Zener(2012),

sostiene que la distribución del liderazgo no significa la delegación de tareas del director a los demás, sino más bien, una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas, que trabajan en la escuela, para la movilización de éstas hacia el cambio educativo.

Anderson (2010), refuerza que la idea del liderazgo distribuido puede confundirse con la distribución burocrática de funciones, tareas de la administración escolar o la gestión de instrucción. El hecho de que se hayan dividido tareas no es equivalente a la práctica de un liderazgo distribuido, más bien, “distribuido” se refiere a una integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en un esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes.

Hoy en nuestro país comienza un esfuerzo por unificar dentro de un Plan de Mejora las diversas contribuciones de los actores de la comunidad educativa, es al menos un inicio por avanzar en la dirección de la distribución. El caso es, averiguar se si trata de “distribución” o “delegación” como se plantea aquí.

3.5 LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LAS PRÁCTICAS DE GESTIÓN DEL DIRECTOR DE ESCUELA

El liderazgo educativo hace una diferencia importante en la calidad y los resultados del proceso escolar. Un buen directivo, es aquel que es capaz de unir a su comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común e implicar a todos en las decisiones. De esta idea, nace apenas algunos años, el concepto de liderazgo distribuido. (del Valle García Carreño, 2012)

Trabajos recientes sugieren que el liderazgo escolar muestra que desde una perspectiva distribuida tiene el potencial de proporcionar una nueva perspectiva y utilidad en cómo

la gestión y el liderazgo se desarrolla en la vida cotidiana de las escuelas.(Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007)

Tanto el liderazgo como la gestión escolar desde una perspectiva distribuida identifican numerosos líderes-personas, tanto posicionales e informales en la escuela a través de los cuales la labor de dirección y gestión se puede ver enriquecida. (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Heller & Firestone, 1995; Spillane, 2006).

En el contexto de las comunidades profesionales de aprendizaje, Bolivar (Bolivar, 2012) se refiere a los estándares que ha establecido la Asociación Nacional de Primaria en USA (NAESP) para el liderazgo en dichas comunidades. El siguiente cuadro los resume.

ESTANDARES PARA EL LIDERAZGO EN LAS COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE	
Liderar el aprendizaje de estudiantes y adultos	Los directores efectivos lideran escuelas que sitúan en el centro de su labor el aprendizaje de los estudiantes y adultos.
Liderar comunidades diversas	Los directores eficaces establecen altas expectativas y estándares para el desarrollo académico, social, emocional y físico de todos los estudiantes.
Liderar mejora continua	Los directores efectivos demandan contenidos y enseñanzas que aseguren los logros de los estudiantes y a otros objetivos de la escuela.
Liderar el uso de conocimiento y datos	Los directores efectivos gestionan datos y conocimientos para informar decisiones y medir el progreso del rendimiento de estudiantes, adultos y escuelas.
Liderar padres, familias y participación de la comunidad	Los directores eficaces involucran activamente a la comunidad para crear una responsabilidad compartida por el desempeño y desarrollo de los estudiantes.

Si bien ha habido avances en la articulación de un sistema distribuido en su marco conceptual de liderazgo escolar (Gronn, 2000; Spillane, 2006), la base de investigación

empírica en esta área está menos desarrollado. La mayor parte empírica de los trabajos ha consistido en pequeñas muestras de escuelas y en muestras más grandes ha tendido a centrarse en la organización diseñada, tal como se refleja en la educación formal liderazgo / gestión de posiciones, a diferencia de los líderes informales que no aparecen en un organigrama formal.

Por otro lado, como hemos visto, examinar la distribución del liderazgo a través de las personas y desde la perspectiva del director de escuela en su jornada laboral es importante ya que algunos comentaristas y estudios proponen o interpretan una perspectiva distribuida en el liderazgo, como restando importancia a la director de la escuela, su papel en la gestión y dirigir la escuela. (Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007)

La perspectiva distribuida ofrece un marco analítico para pensar y el analizar el liderazgo y la gestión escolar (Spillane, 2006). Implica dos aspectos: el líder-plus y los aspectos prácticos.

El aspecto líder-plus reconoce que liderar y gestionar escuelas puede involucrar múltiples personas, y no sólo a los que están en la cima de la organización o los que tienen designaciones formales de liderazgo.

El liderazgo de escuela y la gestión no residen exclusivamente en las acciones del director de escuela ni en las acciones de liderazgo del mismo o de otro designado formalmente en puestos de gestión que son comunes en las escuelas.

Desde un distribuida perspectiva, el liderazgo y la gestión escolar potencialmente implica más que el trabajo de los individuos en cargos formales de liderazgo: director, subdirector, y los especialistas. Las personas que no son formalmente directivos pueden

también asumir la responsabilidad de las rutinas organizativas y proporcionar liderazgo y gestión en la escuela. (Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007)

En lugar de ver la práctica del liderazgo a través de un lente psicológicamente estrecho en el que se equipara principalmente con las acciones de un individuo y el producto de sus conocimientos y habilidades; la perspectiva distribuida llama la atención sobre las interacciones de las personas y sus situaciones.

Este reconocimiento sugiere que el conocimiento y las acciones individuales son relevantes para la comprensión práctica, en la medida que ese conocimiento individual y las prácticas individuales se unifiquen en una distribución colaborativa, ya que por sí solas, no captan adecuadamente la naturaleza y urgencia de la práctica distributiva.

El aspecto de la práctica de liderazgo mueve el foco de una preocupación exclusiva por las acciones de los individuos líderes a un análisis de las interacciones entre los líderes, seguidores, y sus situaciones, como ya hemos visto.

Precisamente Spillane y at. en la revelación de sus investigaciones muestra en primer lugar, que el trabajo del director de la escuela, involucra individuos, algunos con varias posiciones de liderazgo formalmente designados, otros carecen de tales posiciones.

En segundo lugar, se muestra que la *co-performance* de liderar y gestionar las actividades, desde la perspectiva de la práctica director de la escuela, es relativamente común, aunque varía de una escuela a otra.

En tercer lugar, más allá de la distribución de la responsabilidad, se examina cómo se desarrolla la práctica distribuida en las escuelas y buscando explicitar que la mezcla de actores escolares que participan en el *co-performance* es más valiosa que la actuación en solitario de una sola figura, aún cuando esta sea la del director.

Por otro lado, son numerosos los estudios han demostrado que los administradores de las escuelas tienen un monopolio sobre el trabajo de liderazgo y de su gestión. (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003; Heller & Firestone, 1995).

La investigación que se ha centrado en el *diseño de la organización* representada en posiciones de liderazgo formalmente designados, indica que una amplia gama del personal de la escuela, asume la responsabilidad de liderazgo y dirección, incluidos los directores, subdirectores, maestros, mentores y otros profesionales.

Un estudio reciente de más de un centenar de escuelas primarias de Estados Unidos estima que la responsabilidad de las funciones de dirección y gestión se distribuyó normalmente a través de tres a siete liderazgos designados formalmente en posiciones de la escuela primaria (Camburn, Rowan, & Taylor, 2003).

Echando redes que van más allá de la organización diseñada y centrándose sobre la organización duración, algunos estudios muestran que los individuos con posición no formal de liderazgo, en su mayoría maestros de las escuelas, también asumen la responsabilidad de escuela en liderazgo y gestión (Heller & Firestone, 1995; Spillane 2006; Spillane, Diamante, y Jita, 2003).

Los maestros se han encontrado para contribuir a una serie de funciones de liderazgo, incluyendo el mantenimiento de una visión de instrucción e informalmente seguimiento de la aplicación del programa (Firestone, 1989).

Estos estudios confirman que de alguna u otra manera, la función del director en la práctica, efectivamente se distribuye y existen experiencias de esta diversificación del poder y el liderazgo.(Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007). Aun cuando esto no contradice lo que hemos dicho más arriba, respecto de que Chile no tenemos una

evidencia firme al respecto, pero sí algunas experiencias e instancias que están permitiendo descentralizar las responsabilidades y que incentivan la participación.

Finalmente, basado sobre su trabajo en el Estudios de Liderazgo Distribuido, Spillane y sus colegas han identificado tres mecanismos mediante los cuales el trabajo de liderazgo y gestión se distribuye entre las personas, enriqueciendo el trabajo de liderazgo en los directivos: (Spillane, 2006; Spillane, Diamante, Y Jita, 2003).

Colaboración-distribución: caracteriza a la práctica que se extiende sobre el trabajo de dos o más líderes que trabajan juntos en el lugar y hora de la misma rutina de gestión.

Distribución - colectiva: caracteriza la práctica que se extiende sobre el trabajo de dos o más líderes que gestionan una rutina de liderazgo trabajando por separado pero interdependiente.

Coordinación-distribución: se refiere a situaciones en las que una rutina de liderazgo implica actividades que tienen que ser realizadas en una secuencia particular.(Spillane, Camburn, & Stitzel Pareja, 2007).

CONCLUSIONES

LINEAS DE INVESTIGACIÓN ABIERTAS Y AFIRMACIÓN DE LA HIPÓTESIS DE TRABAJO.

A lo largo de la revisión de la investigación científica de estos últimos años hemos constatado, cómo desde un contexto más global y el desarrollo de una sociedad del conocimiento se han desprendido muchas de las demandas para la educación en todos los países, especialmente para aquellos en vías de desarrollo.

La exigencia por la calidad y la mejora en los resultados de los aprendizajes, ha puesto la mirada en la una de las variables más importantes para la mejora de los resultados de aprendizaje, la influencia de las prácticas liderazgo en la gestión pedagógica.

Como señala Harris (2012) *“si queremos mejores oportunidades de todos los estudiantes es necesario modificar nuestras escuelas, los sistemas escolares y modelos de liderazgo. Por cierto, lo anterior conlleva grandes riesgos y desafíos”*.

De alguna forma los equipos directivos y no sólo el director están en la necesidad urgente de modificar sus prácticas de liderazgo, abriéndose a perspectivas de colaboración en la misma interacción del desarrollo profesional, pero esto requiere asumir una nueva comprensión de la realidad del liderazgo que se ejerce hoy en los contextos escolares.

Se trata como señala Harris (2012) de que los directores sean capaces de desarrollar las capacidades de liderazgo de otras personas, sin por ello pretender realizar tan sólo una distribución de tareas. Se trata de desarrollar, fomentar y promover activamente modelos nuevos, diversos y distribuidos de liderazgo, aún a costa de perder cierto poder, y que sean capaces de transformar las dinámicas escolares.

A lo largo del presente estado del arte, hemos podido revisar los resultados de las investigaciones de los principales autores que van señalando que el liderazgo distribuido efectivamente tiene una influencia positiva en el desarrollo de una gestión más compartida.

Hemos podido revisar y constatar lo que nos hemos propuesto en el objetivo de nuestra investigación, es decir, conocer las principales nociones que se han desarrollado en la investigación reciente de la práctica de liderazgo distribuido y como estas influyen positivamente la gestión escolar.

Desde el contexto global, hacia el cual apuntaba el primer objetivo, revisando la importancia que han tenido en el contexto educativo el desarrollo de los modelos de gestión y liderazgo escolar en la mejora de los resultados de aprendizaje, hasta alcanzar el tercer objetivo que profundiza precisamente en el liderazgo distributivo y sus diversas dimensiones.

Lo primero que debemos señalar, es el descubrimiento realizado a través de las fuentes de investigación consultadas, esto es, que a pesar de las investigaciones de campo, la relevancia de “las prácticas” de liderazgo distribuido están aún en una etapa de investigación y explicitación.

Las investigaciones de suyo, exponen más directamente “*la noción de práctica*” influenciados por la reflexión de Spillane; más que la explicitación de las “buenas prácticas” del liderazgo distribuido. Es decir, las fuentes desarrollan la práctica del liderazgo distribuido como núcleo central de esta comprensión, enfatizando la “*interacción*” como unidad de análisis, tal como el mismo Spillane enfatiza. Sin embargo, no explicitan de manera pormenorizada cuáles son esas “*buenas prácticas*” que relevan el liderazgo distribuido como una propuesta de avance y desarrollo en el desarrollo del liderazgo educativo.

Esta es una conclusión relevante de destacar, por cuanto, da cuenta de lo inicial de las investigaciones y lo temprano que resulta hablar de consecuencias, a la hora de generar una fuerte influencia de las prácticas de liderazgo distribuido en la gestión de los directivos de escuela.

En segundo lugar, parece relevante señalar que el presente estado del arte ayuda a mostrar que el liderazgo distribuido *no se trata de un nuevo modelo de gestión* que se ofrece como una novedad frente a otros modelos ya desarrollados en la gestión educativa. Más bien, la presente investigación nos ayuda a entender que de lo que se trata aquí, es una nueva manera de la “*comprensión del liderazgo educativo*”, el cual es urgente que se desarrolle de manera distribuida.

Por lo mismo, no se trata sólo de “*delegación de funciones*” que finalmente demuestren una nueva forma de ejercer el liderazgo de manera vertical. Tampoco se trata optar por un liderazgo vertical versus un liderazgo más horizontal, puesto que en las prácticas del liderazgo distribuido, como hemos revisado, *ambos estilos de liderazgo tienen cabida*. Por tanto, de lo que sí se trata en definitiva, es asumir que en esta nueva comprensión, la práctica de liderazgo urge que sea distribuido, es decir, que los directivos *se dejen influenciar por sus seguidores de manera honesta y verdadera*, sin por ello renunciar a su rol formalmente instituido.

Ha sido interesante descubrir, además, los múltiples aspectos que se interrelacionan en este tema. El primero de ellos destaca las relaciones de poder que se entrecruzan en el concepto de liderazgo distribuido. Aspecto a profundizar, por cuanto abre un campo diverso en el cual, se entrelaza con todo el mundo de las relaciones, intereses y conflictos que condicionan el crecimiento del liderazgo distributivo. Esto dice relación en cómo las diversas formas que asume la expresión del poder, atenta o juega a favor de una comprensión de la distribución del liderazgo.

En este mismo sentido junto a las expresiones de poder, están también la diversidad de “*creencias*” que poseen los docentes y directivos frente a la distribución del poder en el ámbito escolar, las cuales al igual que las concepciones y los juegos de poder, afectan positiva o negativamente en la distribución del liderazgo.

Otro aspecto, que llama la atención es la relación de la línea vertical y la horizontal en el ejercicio de las prácticas de liderazgo. Al respecto, hemos constatado reiteradamente la mutua convivencia en el contexto escolar de ambas expresiones, sin embargo, la profundización de los alcances para nuestro tema son aún muy amplios. Como hemos dicho arriba, no se trata de renunciar a una práctica de liderazgo para asumir la otra. En la comprensión de las prácticas de liderazgo distribuido de lo que se trata es analizar qué sucede en la “*interacción*” de ambos estilos (vertical y horizontal) para contribuir a la buena gestión de los aprendizajes de los estudiantes y la gestión escolar.

Una conclusión diversa tiene que ver con el desafío formativo, tanto para los equipos directivos ya conformados, a través de una formación continua, como de aquellos que inician la formación docentes.

Este es un desafío formidable y posible, si se logra comprender y conectar con lo más profundo de la cultura actual, que a través de todos los movimientos y redes tecnológicas de comunicación valora mucho más una mirada horizontal que jerárquica.

Esto por cuanto, las culturas no cambian por mandato jerárquico, sino por modelamiento de nuevos valores y comportamientos concebidos para sustituir los anteriores.

Fullan sugiere (Fullan, 2010) que la “construcción de capacidades está relacionada con las competencias, los recursos y la motivación. Las personas y los grupos tienen una alta capacidad si poseen y siguen desarrollando sus conocimientos y destrezas, si están

comprometidos a poner toda su energía para realizar cosas importantes de manera colectiva y permanente”.

Esto requiere concentrarse específicamente en las prácticas del liderazgo distribuido. En primer lugar como campo de investigación, se abre un gran horizonte sobre el cual trabajar arduamente, conocer cómo se están generando y desarrollando estas prácticas de liderazgo distribuido. De suyo, la investigación está recién comenzando y se abren muchas posibilidades y espacios de conocimiento inexplorado. La generación del conocimiento se basa en procesos sociales y en el trabajo de grupos o micro comunidades de conocimiento (Elmore, 2003), y por otro lado, como ya hemos dicho, las prácticas tienen que ver con la atención a las interacciones que se producen en cada una de las situaciones educativas, especialmente las que apuntan a la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Algunas preguntas abiertas a partir de esta investigación ponen en atención a ¿Cómo es la relación entre las prácticas de liderazgo distribuido y la formación continua de los equipos directivos?, por cuanto se refiere a un verdadero cambio de la cultura organizacional que pasa, necesariamente, por cada una de las personas y sus propios hábitos de gestión en el caso de los equipos que ya llevan años liderando en las escuelas.

Otra pregunta abierta es la medición del *valor agregado en los resultados de los aprendizajes de los estudiantes*, esta variante nos ayudará a comprender dónde es necesario mejorar los esfuerzos por alcanzar prácticas de liderazgo más colectivas que apoyen el aprendizaje escolar.

Una perspectiva diferente, dice relación con la asociación del liderazgo distribuido con los *principios democráticos y el fomento de la participación* de las comunidades en las decisiones escolares; puesto que existen planteamientos diferenciados en relación a si estas prácticas democráticas son en sí mismas articuladoras de las mejoras escolares. De

hecho, han planteado algunos investigadores que los procesos democráticos son generalmente fuente de ineficiencia escolar, (Fusarelli, Kowalski, & Petersen, 2011) particularmente en escuelas con mayores dificultades y que se encuentran presionadas a la toma de decisiones rápidas y urgentes.

Finalmente, podemos señalar que el desarrollo del liderazgo distributivo es una herramienta válida; que se trata efectivamente de un aporte al desarrollo de la gestión escolar, y que por tanto, debemos continuar trabajando para que esta práctica se haga realidad desde la formación docente y especialmente en la constitución y formación continua de los equipos directivos.

Por lo tanto, el esfuerzo que ha orientado nuestra investigación ha tenido su fruto por cuanto podemos afirmar positivamente la hipótesis de trabajo, señalando que las prácticas de liderazgo distributivo son efectivamente un aporte en desarrollo a la gestión escolar.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J., Recart, M. O., & Vizcarra, R. (2000). Gestión escolar: un estado del arte de la literatura. *Revista Paideia*, 29(PUC y Fundación Chile).
- Anderson, G. L. (1996). The cultural politics of schools: implications for leadership. *International handbook of educational leadership and administration*, 947-966.
- Antúnez, S. (1998). *Claves para la organización de centros escolares* (4ª Edición ed.): Universidad de Barcelona.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *PREAL*, 41.
- Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga.
- Bolívar, A., & Moreno, J. M. (2006). Between Transaction and Transformation: The Role of School Principals as Education Leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Bolívar-Botía, A. (2010). Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta (How educational and distributed leadership. *Magis International Journal of Research in Education*, 3(5), 79-106.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Brunner, J. J. (1999). *América Latina al encuentro del siglo XXI*. Seminario.
- Bryam, A. (1996). Leadership in organizations. S.R. Clegg, C Hardy y W.R. Nord (eds) *Hanbook of organization studies*(Londres: Sage), 276-292.
- Burki, S. J., & Perry, G. (1998). *Beyond the Washington Consensus: Institutions Matter* - Shahid Javed Burki, Guillermo Perry - Google Books.
- Camburn, E., Rowan, B., & Taylor, J. E. (2003). Distributed Leadership in Schools: The Case of Elementary Schools Adopting Comprehensive School Reform Models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 347-373.
- Campbell, C., & Fullan, G. (2006). *Unlocking the potential for district-wide reform*. Ontario, Canada: Ministry of Education.
- Cox, C. (1996). La reforma Educacional Chilena. *PREAL*, 8.
- Del Valle García Carreño, I. (2012). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3).
- DELGADO M. L.(2004). La Función de liderago de la dirección escolar: Una competencia transversal.Universidad de Granada, 193-211.
- Druker, P. (2004). What makes an effective executive.: *Harvard Business Review*.
- Edmonds, R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. East Lansing: Michigan State University.
- Elmore, R. (2003). *School reform from the inside out*. Cambridge. Cambridge: MA: Harvard University Press.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. California: Corwin Press.

- Fusarelli, L., Kowalski, T., & Petersen, G. (2011). Distributive Leadership, Civic Engagement, and Deliberative Democracy as Vehicles for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10 (1), 43-62.
- Garay, S., López, P., Maureira, O., Schiefelbein, E., Thieme, C., Uribe B, M., & Volante, P. (2008). *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Goldring, E. B., & Rallis, S. F. (1993). *Principals of dynamic schools: Taking charge of change*. Newbury Park, C.A: Corwin.
- Goleman, M., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership; realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. doi: 10.1016/S1048-9843(02)00120-0
- Gronn, P. (2003). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267-291. doi: 10.1080/1363243032000112784
- Gronn, P. (2009a). *Distributed Leadership According to the Evidence - Kenne Leithwood* - Google Books. Distributed leadership according to the evidence.
- Gronn, P. (2009b). From distributed to hybrid leadership practice. *Distributed Leadership*.
- Gronn, P. (2003). *The new work of educational leaders: Changing leadership practice in an era of school reform*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hanson, M. (1997). La descentralización educacional: problemas y desafíos. *PREAL*, 9.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership*: Springer.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership. Different Perspectives*, http://books.google.com/books?id=XSNEq_BKPxIC&pg=PA256, 256.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile.
- Harris, A., Allen, T., & Goodall, J. (2007). *Understanding the reasons why schools do or do not fully engage with the ECM/ES agenda*.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity*. Bucks: Open University Press.
- Harris, A., & Muijs, D. (2002). *Teacher Leadership: A Review of Research*. Coventry and London: University of Warwick Institute of Education-General Teaching Council. Coventry and London: University of Warwick Institute of Education-General Teaching Council.
- Heller, M. F., & Firestone, W. A. (1995). Who's in Charge here? Sources of leadership for change in eight schools. *Elementary School Journal*, 96.
- Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsch, D. (2000). *Distributed Cognition: Toward a New Foundation for HCI Research*. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 17.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *Revista Prelac N2*.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in school*. Alexandria, VA: ASCD.

- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*.
- Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and policies in school* (Vol. 9,245.291): Routledge, Taylor and Francis Group.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. W. Firestone & Riehl (eds), *A new agenda: directions from research on educational leadership*, New York, NY: Teachers College Press, 22-47.
- leithwood, K., Tomlison, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. En *International Handbook of Educational Leadership and Administration*(Kluwer Academic Publisher), 785-840.
- Lepeley, M. T. (2003). *Gestión y Calidad en Educación. Un modelo de evaluación*. México.
- López - Yáñez, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Curriculum y Formación del profesorado*, 14 (1), 71-92.
- Louis, K. S., Marks, H., & Kruse, S. (1996). Teacher's professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33.
- Maureira. (2004). *Liderazgo y Eficacia: hacia un modelo causal*. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, dos, nº 1: 1-30, España.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia Escolar una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, Vol. 4, Nº 4e, 1-10.
- McBeth, M. E. (2008). *The Distributed Leadership Toolbox*: Corwin Pr.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación Chilena*. <http://www.mineduc.cl>.
- Morrissey, M. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. Unpublished paper, Southwest Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Mulford, B. (2011). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *rev101ART2*; 101.
- Murillo, J. (2005). *La investigación sobre la eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murnane, R. J., & Levi, F. (1996). *Teaching the New Basic Skills*. New York: Martin Kessler Books-The Free Press.
- Nohria, N., Joyce, W., & Robertson, B. (2003). *What Really Works*. Harvard Business Review.
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. <http://www.oecd.org/TALIS>.
- Palacios, S. G. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*: Editorial La Muralla. Madrid.
- Parry, K. W., & Bryman, A. (2006). Leadership in organization. S.R. Clegg, C Hardy y W.R. Nord (eds) *Handbook of organization studies*(Londres: Sage), 447-468.
- Pearson, A. (1989). *Six Basics for general Managers*. Harvard Business Review.

- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). Improving School Leadership. OCDE, V.2, 1-279.
- Purkey, S., & Smith, M. (1985). School reform: The district policy implications of the effective school literature. *Elementary School Journal*, 85, pp. 353-389.
- Raczynski, D. (2007). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal? En *¿Qué sabemos sobre los directores en Chile?* 2012(Fundación Chile-PUC), 182-217.
- Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (1997). *Las escuelas eficaces: Claves para mejorar la enseñanza.*
- Robinson, V., & Hohepa, M. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol. 41).
- Scheerens, J., & Creemers, B. (1996). *School Effectiveness in the Netherlands.* Oxford:Pergamon Press.
- Slavin, R. (1994). *Effective Classroom, effective Schools: a research base for reform in Latin America Education.* Puryear.
- Spillane, J. P. (2003). Educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 343-346.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Spillane, J. P. (2012). *Distributed Leadership: John Wiley & Sons.*
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Pareja, A. S. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., & Stitzel Pareja, A. (2007). Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125. doi: 10.1080/15700760601091200
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., & Jita, L. (2003). Leading instruction: The distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Sherer, J., & Coldren, A. (2004). *Distributing leadership.* New York: Open University Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spinale, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Timperley, H. (2009). *Distributed Leadership According to the Evidence - Kenne Leithwood - Google Books. ... y Strauss.*
- Townsend, T. (2007). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement.* New York: Springer.
- UNESCO, C.-. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad.* Cepal- Unesco(Santiago).
- Wallace, F. (2006). Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices. Septiembre: <http://www.wallacefoundation.org>.
- Weick, K. E., & Roberts, K. H. (1993). Collective mind in organizations: Heedful interrelating on flight decks. *Administrative Science Quarterly*, 30, 357-381.

- Weinstein, J. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. Revista Iberoamericana sobre calidad eficacia y cambio en educación, 7(3), 20-33.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (Primera ed.).
- Zabalza, M. (2003). La mejora de la calidad de las escuelas. <http://arevalodeleon.com/focim/Bodega/PAT>.