



**LIDERES
EDUCATIVOS**

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°9 - 2018

MODELO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESCUELAS Y LICEOS MEDIANTE INDAGACIÓN COLABORATIVA

Luis Ahumada y Soledad Castro - CIAE – Universidad de Chile

Óscar Maureira - Universidad Católica Silva Henríquez

90
AÑOS
1928 - 2018



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION



Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa

Luis Ahumada y Soledad Castro - LIDERES EDUCATIVOS
Óscar Maureira - Universidad Católica Silva Henríquez

Nota técnica No. 9
Noviembre, 2018.

Para citar este documento:

Para citar este documento: Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Nota Técnica N° 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Investigaciones nacionales e internacionales sobre el liderazgo distribuido	5
Desarrollando prácticas de liderazgo distribuido en establecimientos educativos de Chile mediante metodología de indagación colaborativa	8
Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa	11
Conclusiones: Aprendizajes y sugerencias para fortalecer el liderazgo distribuido	19

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia en LIDERES EDUCATIVOS nos ha mostrado que el liderazgo distribuido tiene un importante rol en el desarrollo de capacidades para la colaboración y el capital profesional. En nuestro país, diversos autores¹ han señalado la importancia de fortalecer el liderazgo distribuido como una forma de reconfigurar el sentido del liderazgo educativo hacia la mejora de la eficacia escolar (Maureira, Garay y López, 2016; Derby, 2017). El liderazgo distribuido se presenta desde esta perspectiva, como un elemento clave para facilitar el desarrollo de capacidades profesionales para el mejoramiento educativo en y entre establecimientos.

El liderazgo distribuido se entiende como una práctica propia de la organización escolar, que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y sociocultural en el que se insertan, y que se distribuye tanto entre líderes formales como informales en el establecimiento (Spillane, Halverson y Diamond, 2001). Es imprescindible, entonces, que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un centro escolar, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996) y el desarrollo de capital social (Harris, 2014).

Para Harris y DeFlaminis (2016), existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo: en primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos actores con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidos dentro de las escuelas.

La presente Nota Técnica tiene por objetivo dar cuenta de un trabajo de investigación-acción que utilizó como metodología de trabajo la indagación colaborativa. Específicamente, el proyecto se propuso implementar un modelo de desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido en establecimientos municipales, para fortalecer la colaboración y capital profesional en estos establecimientos. Como resultado de este proyecto, se construyó un modelo comprensivo de cómo se instaura y fortalece el liderazgo distribuido al interior de los establecimientos, el cual será presentado en el apartado de resultados.

A pesar que existen algunos factores comunes sobre cómo se entiende el liderazgo distribuido, dada su polisemia, este concepto ha sido estudiado con diferentes énfasis dependiendo del contexto y sistema educativo. A continuación, presentamos resultados de investigaciones internacionales y nacionales sobre el liderazgo distribuido que facilitan comprender de mejor manera las posibilidades de fortalecerlo dentro del contexto chileno.

¹ En el presente documento se utilizan de manera inclusiva los términos “los autores”, “los profesores”, “los estudiantes” y “los directivos” para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas “os/as”, “los/las” y otras similares, debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

INVESTIGACIONES NACIONALES E INTERNACIONALES SOBRE EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

Uno de los primeros esfuerzos realizados en Estados Unidos para construir capacidades de liderazgo distribuido en escuelas urbanas, es la experiencia del Annenberg Distributed Leadership Project (DLP). Harris y DeFlaminis (2016) señalan que en dicho proyecto se observaron mejoras en indicadores como: funcionamiento efectivo del equipo, sensación de eficacia de los líderes escolares, niveles de confianza entre los miembros del equipo y su director, percepción de influencia escolar, satisfacción docente y oportunidades de aprendizaje de los miembros. Según Harris y DeFlaminis (2016), crear nuevo conocimiento y formas innovadoras de trabajo requiere de un esfuerzo sistemático entre todos los niveles del sistema, combinando el desarrollo de la práctica del liderazgo distribuido con la investigación y la teoría.

Recientemente, un estudio descriptivo sobre la implementación de un proyecto de liderazgo distribuido en ocho establecimientos públicos de EE.UU. permitió observar los cambios que ocurren en la confianza dentro de los equipos de docentes (Larraín, 2017). Las dimensiones de la confianza observadas fueron “competencia profesional”, “integridad”, “consideración del otro” y “respeto”. Los resultados sugirieron que el desarrollo de liderazgo distribuido puede influir positivamente en la confianza, lo que a su vez puede afectar positivamente la enseñanza y aprendizaje escolar.

En el contexto canadiense, Mascal, Leithwood, Strauss y Sacks (2009) encontraron que el liderazgo distribuido –a través del cual se ha planificado colectivamente quienes liderarán una iniciativa y como ésta se materializará–, se relaciona positiva y significativamente con la confianza entre los profesores, y entre éstos y el (la) director(a). Este resultado aporta un aspecto fundamental del liderazgo distribuido, como es la distribución del poder y la confianza que debe existir y que se refuerza en el ejercicio del liderazgo. La confianza aparece reiteradamente como un elemento clave para fortalecer el trabajo del equipo directivo, y de este con los docentes, al estar colectivamente involucrados en un proyecto compartido.

En Bélgica, Piot y Kelchtermans (2016) señalan en esta misma línea, la importancia de considerar los intereses de todos los actores a la hora de comprender la distribución del liderazgo, tanto dentro de una escuela como entre escuelas. La agenda personal del director de un establecimiento, de acuerdo a los resultados de esta investigación, puede impedir la distribución del liderazgo en una red de escuelas que busca implementar un trabajo más colaborativo. En Malta, desde la perspectiva de la política educativa, Mifsud (2017) da cuenta de la complejidad de compatibilizar un sistema que mandata la distribución del liderazgo como una política de colaboración entre escuelas –considerando roles y funciones asignados desde un nivel central–, con un sistema donde la distribución del liderazgo surge desde los propios actores. Los ejemplos de Bélgica y Malta llaman a tomar en cuenta que las políticas educativas deben considerar la realidad local, cultural y los intereses de los actores a la hora de establecer la distribución del liderazgo, así como las relaciones de poder involucradas en ese proceso.

En Sudáfrica, por ejemplo, Sibanda (2017) señala que pese a los esfuerzos realizados por la política pública de ese país, aún se aprecia poca distribución del liderazgo en las escuelas. La razón estaría en la dificultad de cambiar una cultura de dominación y exclusión fuertemente arraigada durante el apartheid en el país sudafricano. Durante el período de la segregación racial, la autoridad recaía en el rol del director,

siendo escasa o nula la participación de los docentes en la toma de decisiones de sus establecimientos. Esta historia de dominación ha sido difícil de cambiar hacia una cultura más democrática en el ejercicio del liderazgo y su distribución.

En Inglaterra, Currie, Boyett y Suhomlinova (2005) también encuentran escasa evidencia de liderazgo distribuido. Los autores señalan que la dificultad para instaurar este tipo de liderazgo radica en el hecho de que las políticas gubernamentales realizan dos exigencias simultáneas al director(a); por un lado, responsabilizarse por una serie de estándares y objetivos prescritos y, por otro, enfrentar una serie de requerimientos sociales que implican un liderazgo contingente y distribuido, tanto al interior como fuera del establecimiento. Para estos autores, el problema tiene que ver más con las exigencias y compatibilidad entre distintas políticas, que con la formación de los directores/as.

En Chile, Derby (2017) desarrolló un estudio en tres escuelas básicas municipales, que buscaba comprender la red de relaciones al interior de los establecimientos, en términos de centralidad, reciprocidad y densidad. La distribución del liderazgo fue investigada utilizando una metodología de análisis de las redes sociales, que recogía estos tres elementos. Los resultados de esta investigación dan cuenta de un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones a la hora de abordar el tema de la gestión curricular; es decir, solo uno o dos personas reciben la mayor cantidad de requerimientos, existiendo poca reciprocidad en la relación. Todos estos aspectos estarían dando cuenta de la poca distribución del liderazgo dentro del establecimiento.

Utilizando una metodología diferente, el estudio cuantitativo realizado por Maureira (2016) en 43 escuelas primarias chilenas de alta vulnerabilidad, contrastó seis patrones asociados al liderazgo distribuido previamente encontrados por MacBeath (2011):

Distribución formal: Trata de la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.

Distribución pragmática: Se refiere a la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de obligaciones que se concentran en la dirección.

Distribución estratégica: Se orienta a una perspectiva más a largo plazo, al cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la misión y visión de la institución.

Distribución incremental: Trata de la ampliación del potencial de liderazgo a otros actores de la propia organización.

Distribución oportuna: El liderazgo es asumido respondiendo a un sentido de oportunidad emergente, más que a una planificación.

Distribución cultural: Trata de las prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los integrantes de la comunidad, que comparte un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo compartido.

Los resultados de Maureira (2016), muestran que la distribución formal es la más frecuente según la percepción de docentes y directivos. En este tipo de distribución del liderazgo, la estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones. En cambio, la distribución incremental, en donde los directivos estimulan el potencial de las personas para ejercer el liderazgo en la organización, es la menos frecuente. Por otro lado, el desarrollar liderazgos compartidos, según la percepción de los participantes de este estudio, favorecería los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Utilizando también una metodología cuantitativa que comparaba el estado actual con el estado deseado en la distribución del liderazgo, LIDERES EDUCATIVOS se encontró al desarrollar este estudio con que en los establecimientos investigados no existían estrategias para preparar líderes que renueven los cargos directivos. Tampoco oportunidad de desarrollar capacidades de liderazgo, principalmente debido a que la estructura de las escuelas y liceos no fomentan el desarrollo de equipos de liderazgo; asimismo, la percepción tanto de directivos como de docentes es que el liderazgo compartido no es reconocido y reforzado por la política educativa. A pesar de esta percepción negativa respecto a la distribución del liderazgo, docentes y directivos estimaban que desarrollar un liderazgo compartido favorece los resultados de aprendizaje de los estudiantes; y que la rendición de cuentas refleja un trabajo compartido por la dirección del establecimiento. Ambos aspectos se refieren a la percepción de los efectos que tiene el liderazgo distribuido en el logro de aprendizaje de los estudiantes y en la evaluación del trabajo que se realiza en los establecimientos (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017).

En síntesis, los estudios anteriormente revisados dan cuenta de la dificultad para instaurar un liderazgo distribuido en culturas donde existe una concentración del poder y una visión individual y jerárquica del liderazgo. Por otro lado, el concepto de liderazgo distribuido pone énfasis en una cultura de la escuela que promueve una participación más colectiva y democrática que individualista, en donde la responsabilidad es compartida. Es imprescindible, entonces, que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un establecimiento, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996), y el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes (Harris, 2014).

En la presente Nota Técnica, el liderazgo distribuido será entendido como “aquel liderazgo que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto. Esta tarea, plan o proyecto puede ser realizado tanto al interior de una escuela, como entre varias escuelas dentro de un mismo territorio. Caracteriza al liderazgo distribuido la forma de organizarse y las relaciones sociales involucradas en la realización de dicha tarea, plan o proyecto. Asimismo, se deben considerar las variables estructurales, políticas, sociales y culturales presentes en la escuela y el territorio, que favorecen o dificultan la distribución del liderazgo” (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017 p.7).

DESARROLLANDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE CHILE MEDIANTE METODOLOGÍA DE INDAGACIÓN COLABORATIVA

Como hemos podido ver, el desarrollo de liderazgo distribuido en los establecimientos no es una tarea sencilla. En LIDERES EDUCATIVOS, a partir del año 2017, hemos implementado un proyecto que busca, mediante una metodología de indagación colaborativa, desarrollar prácticas de liderazgo distribuido al interior de establecimientos escolares.

Este proyecto tuvo por objetivo general construir un modelo comprensivo de cómo se instaura y fortalece el liderazgo distribuido al interior de los establecimientos. Este modelo, nos permite contar con evidencia empírica de estrategias de desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido en establecimientos escolares. Asimismo, da cuenta de los factores que facilitan o dificultan la distribución del liderazgo en estos establecimientos.

Metodología

Para el logro de los objetivos de esta investigación, se utilizó una metodología mixta. Inicialmente, para analizar la distribución del liderazgo en los establecimientos educacionales que participan de este proyecto, se levantó un diagnóstico cuyo objetivo fue comprender la percepción de directivos y docentes respecto a cómo se distribuye el liderazgo en sus establecimientos y las diferencias que ellos apreciaban entre el estado actual y el estado deseado. Comprender la brecha entre el estado actual y el deseado permitió escoger e incidir en aquellos aspectos que resultan más necesarios de fortalecer de manera de incrementar la distribución del liderazgo en los establecimientos seleccionados. Las preguntas que guiaron este diagnóstico fueron: ¿Cómo se percibe el liderazgo distribuido en los establecimientos? ¿Existen diferencias entre el estado actual y el estado deseado respecto al liderazgo distribuido? ¿Qué factores o dimensiones permiten explicar el liderazgo distribuido en los establecimientos?

Una vez realizado este diagnóstico inicial, se utilizó la estrategia de indagación colaborativa para desarrollar prácticas de liderazgo distribuido al interior de establecimientos escolares. Como guía del trabajo realizado se adaptó a nuestra realidad el modelo desarrollado por Harris (2014), que fortalece el trabajo colaborativo tanto al interior de los establecimientos como entre establecimientos. Este modelo se organiza en tres fases o etapas interrelacionadas: implementación, innovación e impacto (ver Figura 1).

Figura 1: Etapas del modelo de Harris (2014) - "Connecting professional learning"

Modelo "Connecting professional learning" ("Aprendizaje profesional conectado") Indagación colaborativa (Harris, 2014)

IMPLEMENTACIÓN	INNOVACIÓN	IMPACTO
• Se recogen y analizan datos • Se define un problema • Se enfoca la investigación para abordar los temas relevantes • Se acuerdan criterios de éxito y logros	• Se prueban nuevas prácticas pedagógicas para solucionar los problemas sumado a nuevas estrategias de colaboración • Se construye un equipo de investigación acción	• Evaluación del impacto en logros de aprendizaje de los estudiantes, aprendizaje profesional, prácticas o políticas organizacionales

Fuente: Elaboración propia adaptado de Harris (2014).

- La implementación consiste en definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados.
- La innovación consiste en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración.
- El impacto se refiere a los cambios en los resultados de los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

En esta investigación, la evaluación del impacto se realizó al finalizar el proyecto a través de una co-evaluación con el equipo de investigación acción. Específicamente, se evaluó la eficacia a partir de elementos clave del proceso investigativo: 1) eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación; y 2) eficacia en la distribución del liderazgo en la comunidad escolar.

Además, la innovación o cambios que logró el equipo a partir del proyecto y los valores y/o creencias compartidas que potenciaron la distribución del liderazgo, fue información recolectada por el equipo investigador en un taller de cierre, al cual se invitó a los equipos de investigación de los 20 establecimientos participantes del proyecto. Este taller tuvo el sentido de facilitar la reflexión conjunta sobre los aprendizajes, impactos y valores desarrollados durante el proceso en los equipos, generar un espacio para compartir la experiencia con todos y favorecer el diálogo interescolas respecto al proceso experimentado. Lo anterior, con el fin de potenciar nuevas miradas, relaciones y acciones respecto del liderazgo distribuido en las escuelas participantes del proyecto.

Participantes

En total se seleccionaron 20 de los 32 establecimientos municipales de las provincias de Valparaíso y Quillota, que participan del Proyecto “Formación de Líderes Sistémicos” (cohorte 2017 y 2018). De los 20 establecimientos seleccionados, 3 eran liceos (1 de enseñanza científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP), 1 HC y 1 TP); 2 eran escuelas que impartían educación especial; 9 eran escuelas básicas que impartían educación básica y de párvulos; 1 era una escuela básica que impartía también educación media; 1 era un centro integral de adultos; y 1 era un colegio que impartía educación completa.

En cuanto al área geográfica de pertenencia, 13 de ellos eran urbanos; 4 rurales y 6 eran urbano/rural. En relación a las categorías de desempeño: 3 de ellos eran insuficientes; 6 eran medio bajo; 6 medios; 1 alto y 3 sin información de categoría de desempeño. En lo concerniente al índice de vulnerabilidad de los establecimientos, este variaba de 87,36% en una escuela rural, a 96,12% de una escuela urbana. Respecto al tamaño del establecimiento, este variaba de 802 estudiantes a 29 estudiantes, siendo la media de 311 estudiantes. En cuanto a las categorías de desempeño, un establecimiento aparece categorizado como alto, siete establecimientos aparecen categorizados como medio, seis como medio bajo y 3 como insuficientes; tres de los establecimientos aún no han sido categorizados por la Agencia de la Calidad de la Educación.

Procedimiento de recolección de datos y resguardo ético

Para la recolección de datos, se les envió una carta de invitación a los directivos participantes del diplomado, solicitándoles que hicieran extensiva esta invitación a los docentes de sus establecimientos. Los participantes debían ingresar a través de un link al sitio web de LIDERES EDUCATIVOS, donde se explicaba el objetivo de la investigación

y se aseguraba la confidencialidad del uso de los datos de manera de resguardar la identidad de los participantes. Seguidamente, se le invitaba a aceptar las condiciones descritas antes de contestar el cuestionario.

Instrumento

En la etapa de diagnóstico se adaptó y aplicó en formato on-line el Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD) elaborado y validado en Chile por Maureira (2016). El cuestionario, basado conceptualmente en los denominados estadios (patrones) de distribución del liderazgo de Macbeath (2011), consta de dos partes: la primera corresponde a nueve ítems en donde se pregunta por la percepción de directivos y docentes respecto la distribución del liderazgo en sus establecimientos, mediante una escala Likert de cinco posibilidades de respuesta, siendo uno “totalmente en desacuerdo” y cinco “totalmente de acuerdo”, y comparando el estado actual y el estado deseado. La segunda parte consta de seis escalas, con un total 45 ítems, dentro de los cuales, cada escala posee entre siete a ocho ítems, asociados al liderazgo distribuido que se responde en una escala Likert similar.

Las escalas asociadas al liderazgo distribuido son: distribución formal; distribución pragmática; distribución estratégica; distribución incremental; distribución oportuna; y distribución cultural.

En la fase de ejecución del proyecto, se utilizó una adaptación de las pautas de preguntas desarrolladas por Harris (2014) para cada una de las fases: implementación, innovación e impacto. En la fase de implementación, las preguntas y acciones estaban orientadas a definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados. En la fase de innovación, las preguntas y acciones estaban orientadas al desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración. En la fase de impacto, el equipo evaluó el impacto o cambios en los resultados de aprendizaje los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

Análisis de datos

En esta Nota Técnica, debido a la extensión del documento, abordamos únicamente la adaptación del modelo de Harris (2014) en sus tres fases de implementación, innovación e impacto. El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de triangulación, tanto a nivel de investigadores facilitadores como entre investigadores miembros del equipo de investigación acción. Se construyó una descripción exhaustiva de cada caso, dando cuenta de las distintas etapas y nudos críticos acontecidos durante el proyecto. Seguidamente, se realizó un análisis cruzado que integró, mediante tablas de cotejo, los resultados obtenidos en cada caso. Finalmente, el taller de cierre en donde participaron los equipos de investigación acción de los 20 establecimientos, fue una instancia cuyo objetivo estuvo centrado en la validación de los elementos del modelo desarrollado.

MODELO PARA EL FORTALECIMIENTO DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESCUELAS Y LICEOS MEDIANTE INDAGACIÓN COLABORATIVA

Para fortalecer el liderazgo distribuido en las 20 escuelas y liceos que formaron parte de este proyecto, se utilizó como metodología de trabajo en cada establecimiento y durante la tres fases del modelo propuesto por Harris (2014), la indagación colaborativa. La indagación colaborativa, es una modalidad de investigación colectiva y participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos, cuyo propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ainscow et al. 2016; Carpenter, 2017; Chapman et al. 2016; Emihovich y Battaglia, 2000; Pino, González y Ahumada, 2018).

La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones como la indagación en conjunto y se reflexiona sobre los resultados de estas acciones (DeLuca et al. 2015; Pino et al. 2018). Para realizar una adecuada indagación, se debe tener la apertura necesaria para aprender con otros (Pino et al. 2018).

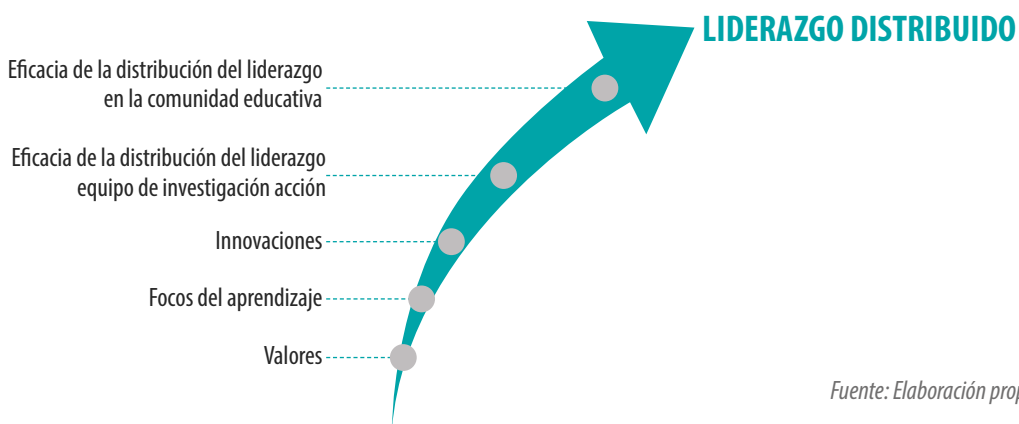
Para realizar un ciclo de indagación colaborativa, de acuerdo a Pino, González y Ahumada (2018), se requieren dos condiciones elementales: (i) un compromiso a trabajar en conjunto entre diferentes personas y (ii) un involucramiento de estas personas con el propósito por el cual están colaborando. Ambas condiciones apuntan a que la indagación colaborativa debe ser entendida como un proceso gradual, que se desarrolla cotidianamente en el acto de trabajar en conjunto.

Acorde a estas condiciones, la primera acción realizada en cada establecimiento, fue conformar un equipo de investigación-acción participativa. En este equipo participaba activamente un miembro del equipo de LIDERES EDUCATIVOS, así como docentes y directivos del establecimiento interesados en involucrarse en el proyecto. Durante las primeras sesiones se hacían explícitos los objetivos y principios que guiaban el proyecto, así como el rol que cumpliría el miembro del equipo de LIDERES EDUCATIVOS. Particularmente importante fue hacer explícito que este proyecto no se trataba de una intervención o consultoría, sino más bien de un trabajo colaborativo cuyo foco estaría, por un lado, en aprender una nueva metodología de trabajo denominada indagación colaborativa, y por otro, en trabajar en torno a un foco que para el equipo fuera relevante.

En algunos establecimiento conformar este equipo y definir el foco tomó una o dos sesiones mientras que en otro tomo de tres a cuatro sesiones dado que el foco y los miembros del equipo van cambiando a medida que se avanza en el proceso de indagación colaborativa. Las características de cada establecimiento y la historia previa de trabajo conjunto así como el trabajo adelantado en torno a ciertas problemáticas dan cuenta de los dinámico y complejo de este proceso en donde constantemente se está cruzando lo técnico con lo relacional.

La Figura 2 representa los principales elementos que surgieron durante el proyecto de fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa. Estos elementos se constituyen en un modelo útil para tener presente en futuros proyectos, en donde se busque una mayor distribución del liderazgo en torno a una problema común que desee abordar un equipo de investigación-acción participativa.

Figura 2: Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa



Los resultados de la adaptación del modelo de Harris (2014), se presentan en base a los siguientes elementos: I) Valores y creencias compartidas que potenciaron la distribución del liderazgo; II) Descripción de los focos del aprendizaje; III) Innovación o cambios que logró el equipo a partir del proyecto; IV) Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación-acción; y V) Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa. Cada uno de estos elementos se describen en base a los tres focos de indagación colaborativa desarrollados durante el proyecto que, dependiendo del objetivo y las acciones realizadas, se clasificaron en: aprendizaje profesional, aprendizaje organizacional y aprendizaje de los estudiantes.

I VALORES Y/O CREENCIAS COMPARTIDAS QUE POTENCIARON LA DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO

Un primer elemento que surge en el modelo es la importancia de considerar un conjunto de valores y creencias compartidas que potencien la distribución del liderazgo. Estos valores y creencias son fundamentales para dar sentido al proyecto y lograr que los miembros del equipo se involucren en un desafío compartido. La indagación colaborativa (Chapman et al. 2016; Pino, González y Ahumada, 2018), se realiza a través de un conjunto de pasos y estrategias, pero es fundamentalmente un proceso social, que depende de las relaciones que existen entre los participantes. La confianza, el respeto por el otro y la escucha activa, son muy relevantes para que este proceso sea exitoso. Por ello, la indagación colaborativa requiere de una dedicación especial de tiempo (ver Figura 3).

Figura 3: Valores y creencias que potencian la distribución del liderazgo



Fuente: Elaboración propia.

La confianza aparece como un elemento fundamental para la distribución del liderazgo. En primer lugar, la confianza dice relación a la creencia de que se cuenta con las capacidades para el logro de ciertos objetivos, o bien, se confía en que estas capacidades pueden ser desarrolladas mediante el trabajo colaborativo (Ahumada, González y Pino, 2016). En segundo lugar, la confianza dice relación con la creencia de que existe buena intención por parte de los miembros del equipo, respecto a compartir conocimientos y participar activamente de un propósito compartido. La confianza se expresa en la apertura de los miembros a nuevas ideas, o a un cambio en las prácticas cotidianas sin importar el origen de las mismas.

El valor de la confianza, en aquellos establecimientos que lograron fortalecer el liderazgo distribuido, permitió abrir espacios participativos para la toma de decisiones pedagógicas, lo que favoreció a su vez el desarrollo profesional. El despliegue de las fortalezas profesionales de los integrantes del equipo, permitió la valoración de la iniciativa, y la autonomía y libertad para desarrollar nuevas propuestas. Este elemento cohesionó los pensamientos e ideas de todos, materializándolos en objetivos y acciones para el aprendizaje. Esta confianza, de acuerdo a lo observado en este estudio, se va acrecentando en la medida en que se van logrando superar momentos difíciles, poniendo sobre la mesa aquellos aspectos conflictivos asociados al trabajo colaborativo. Sin confianza no existe equipo y no se logran los propósitos compartidos.

La responsabilidad compartida fue otro valor que potenció fuertemente el liderazgo distribuido. En efecto, este valor permitió distribuir tareas entre los integrantes de los equipos, fortaleciendo así la responsabilidad y profesionalismo. Desde esta perspectiva, el liderazgo distribuido se asocia positivamente a un trabajo y responsabilidad compartida, cuyo foco estaría en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

El respeto es entendido como la capacidad de ponderar las nuevas ideas y cumplir con los compromisos adquiridos, y en ese marco, el respeto hacia el rol profesional de los docentes fue otro valor que apareció con fuerza.

Finalmente la empatía fue otro de los valores, que según los equipos, potenciaron la distribución del liderazgo, sin embargo, en menor grado que los anteriores. La empatía en este sentido se comprende como la capacidad de aceptación, tolerancia, comprensión y valoración de los miembros del equipo y la comunidad.

II FOCOS DEL APRENDIZAJE

En la Figura 4 se puede observar la descripción del foco, el cual varió dependiendo de las características, problemáticas, necesidades y prioridades analizadas en la fase de implementación del ciclo de indagación colaborativa.

Figura 4: Focos del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4 se puede observar la descripción del foco el cual varió dependiendo de las características, problemáticas, necesidades y de las prioridades analizadas en la fase de implementación del modelo.

Foco en el aprendizaje profesional

Del total de establecimientos incluidos en este proyecto de investigación, 12 (correspondientes al 60%) se enfocaron en el aprendizaje profesional, es decir, focalizaron la indagación y centraron las acciones en el fortalecimiento de las capacidades profesionales de sus docentes y de los asistentes de la educación en algunos casos. En los 3 establecimientos que imparten enseñanza media (liceo, colegio, CEIA) el foco estuvo puesto en el desarrollo de habilidades en los docentes. En los liceos investigados, el desarrollo profesional estuvo centrado en el desarrollo de habilidades de análisis en la planta docente. Esta habilidad es muy importante, sobre todo para la toma de decisiones basadas en datos. Por otro lado, el desarrollo profesional estuvo orientado al desarrollo de una planificación docente estándar para cada asignatura, necesaria para una correcta implementación y cobertura curricular. El diseño compartido de procesos pedagógicos en base a las necesidades de los estudiantes, también aparece como un aspecto clave dentro del denominado desarrollo profesional de los docentes de enseñanza media.

En las 9 escuelas investigadas, el foco de desarrollo profesional estuvo ligado, por un lado, al logro de una educación inclusiva, a través de la articulación entre el área pedagógica y el área de atención a las necesidades educativas, para mejorar el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes. Otro aspecto asociado al desarrollo profesional en las escuelas investigadas es el diseño de un proyecto educativo institucional de manera colaborativa, potenciando el desarrollo de habilidades blandas en los docentes como la empatía, respeto y tolerancia, para poder enfrentar los conflictos con los estudiantes de una manera más cercana y contextualizada.

La actualización de conocimientos pedagógicos compartidos en base al enfoque pedagógico constructivista, así como la generación de espacios participativos de reflexión con docentes y asistentes de la educación sobre la emocionalidad en el ámbito escolar –con el fin de incidir positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante–, son otros de los focos abordados en algunas de las escuelas investigadas.

Otro aspecto importante a desarrollar en estos centros escolares es la colaboración profesional, a través de la conformación de diversos equipos docentes. Lo mencionado, con el fin de fortalecer el aprendizaje continuo, especialmente en los procesos de monitoreo y seguimiento. El fortalecimiento del rol del director y equipo de gestión en relación al seguimiento de la implementación curricular, con el objetivo de gestionar el acompañamiento docente con énfasis en el desarrollo pedagógico de calidad en aula, fue un aspecto importante a potenciar, así como también mejorar la gestión de la convivencia escolar a través de la definición de criterios comunes para la aplicación de las reglas de convivencia.

Todos estos aspectos dan cuenta de necesidades de desarrollo profesional diferenciadas dependiendo del nivel de enseñanza (básica y media) así como del tipo de escuela o liceo investigado (educación especial, técnico profesional, o científico humanista).

Foco en el aprendizaje de los estudiantes

Del total de establecimientos, 5 (25%) se focalizaron en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, orientaron sus acciones directamente en procesos educativos con los estudiantes. En estos establecimientos se plantearon dos aspectos centrales, abordados en los procesos educativos con los estudiantes. El primer aspecto se refirió a la comprensión lectora, la cual fue desarrollada a través de un programa didáctico para su desarrollo y a través del fortalecimiento de la colaboración y la conformación de equipos docentes. El

segundo aspecto tuvo que ver con el mejoramiento de la convivencia escolar, mediante el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y empatía en los estudiantes.

Otros ámbitos de aprendizaje en los estudiantes fueron la autoestima académica –la cual se abordó a través de talleres– y la participación de los estudiantes para definir los elementos de una clase efectiva. Estos datos nos muestran que los desafíos educativos de los estudiantes de estas escuelas y del liceo son la comprensión lectora, la convivencia escolar y la autoestima académica. Por otra parte, cabe destacar que la participación de los estudiantes en la definición de herramientas pedagógicas para su propio aprendizaje, es un aspecto sumamente relevante a considerar.

Foco en el aprendizaje organizacional

Este foco puede implicar cambios en las prácticas y/o políticas organizacionales. Del total de establecimientos, 3 (15%) se enfocaron en el aprendizaje organizacional, siendo 1 de ellos una escuela especial. Los focos de los centros escolares cuyo foco estuvo en el aprendizaje organizacional, por una parte se orientaron en el mejoramiento de las relaciones interpersonales y habilidades sociales en los miembros de la comunidad y, por otra, en la promoción de espacios de participación de los apoderados en el proceso educativo.

Lo interesante de este foco, es que supone un cambio organizacional profundo que se extiende tanto al desarrollo profesional de los docentes como al aprendizaje de los estudiantes, cambiando prácticas pedagógicas existentes en el establecimiento. La participación de los apoderados, por ejemplo, se da tanto en actividades recreativas como de índole pedagógica, integrando a éstos como actores relevantes en la formación de los estudiantes.



EFICACIA DEL PROYECTO EN LA DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN EL EQUIPO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

En la Figura 5, se puede observar los niveles de logro en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación de acuerdo a distintos criterios de eficacia: Planificación compartida; Decisiones compartidas; Evaluación compartida; Ejecución compartida; Comunicación del equipo y Sustentabilidad del equipo. A continuación se describirán los resultados de logro categorizados según focos de aprendizaje.

Figura 5: Eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción



Fuente: Elaboración propia.

Aquellos equipos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje profesional, lograron un buen nivel de planificación y decisiones compartidas, así como de comunicación y sustentabilidad del equipo. Lo más bajo fue la ejecución y evaluación compartidas de los logros alcanzados.

Por otra parte, aquellos equipos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes lograron, a juicio del equipo investigador, eficacia en cuanto a la sustentabilidad del equipo; sin embargo, las escuelas difieren en cuanto a los criterios de planificación, decisiones, ejecución, evaluación y comunicación compartida.

Finalmente, de los tres establecimientos cuyo foco estuvo en el aprendizaje organizacional, en dos de los casos se observa capacidad para planificar y ejecutar las acciones de forma compartida, así como para evaluar los logros alcanzados. Estos aspectos dan al parecer sustentabilidad a la distribución del liderazgo en el establecimiento.

En general, de acuerdo a los resultados, los equipos de investigación-acción mostraron logros altos en todos los criterios, destacándose la sustentabilidad del equipo, lo que puede ser consecuencia de equipos de investigación conformados por líderes formales, como equipos directivos, coordinadores de ciclo o equipos PIE (Programa de Integración Escolar). Por otra parte, la planificación y la evaluación compartida son los criterios en los cuales se apreciaron los logros más bajos, lo cual puede ser consecuencia de una cultura docente individualista y la consolidación de prácticas de liderazgo autoritarias que limitan la participación, reflexión y colaboración profesional.

IV EFICACIA DEL PROYECTO EN LA DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En la Figura 6, se puede observar los niveles de logro de acuerdo a distintos criterios de eficacia en la distribución de liderazgo en la comunidad educativa: Participación de la comunidad educativa; Alcance del proyecto; Sustentabilidad del proyecto. A continuación se describirán los resultados de logro categorizados por los focos de aprendizaje, para luego describir los desafíos determinados por los niveles de logro de los criterios evaluados. La eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa fue evaluado por el equipo en base a los siguientes criterios: Participación de la comunidad educativa; Alcance del proyecto y Sustentabilidad del proyecto.

Figura 6: Eficacia en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la eficacia del liderazgo en la comunidad, los equipos focalizados en el aprendizaje profesional presentaron logros medianamente logrados en participación y el alcance del proyecto, mostrando altos logros en la sustentabilidad del mismo, lo que da cuenta de la posibilidad de que el liderazgo distribuido permanezca más allá de un proyecto específico.

Aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes, presentan logros medianamente alcanzados en participación, siendo el más bajo el alcance del proyecto en la comunidad. En la sustentabilidad, en general, los logros fueron altos, sin embargo se presentó un caso donde este fue bajo.

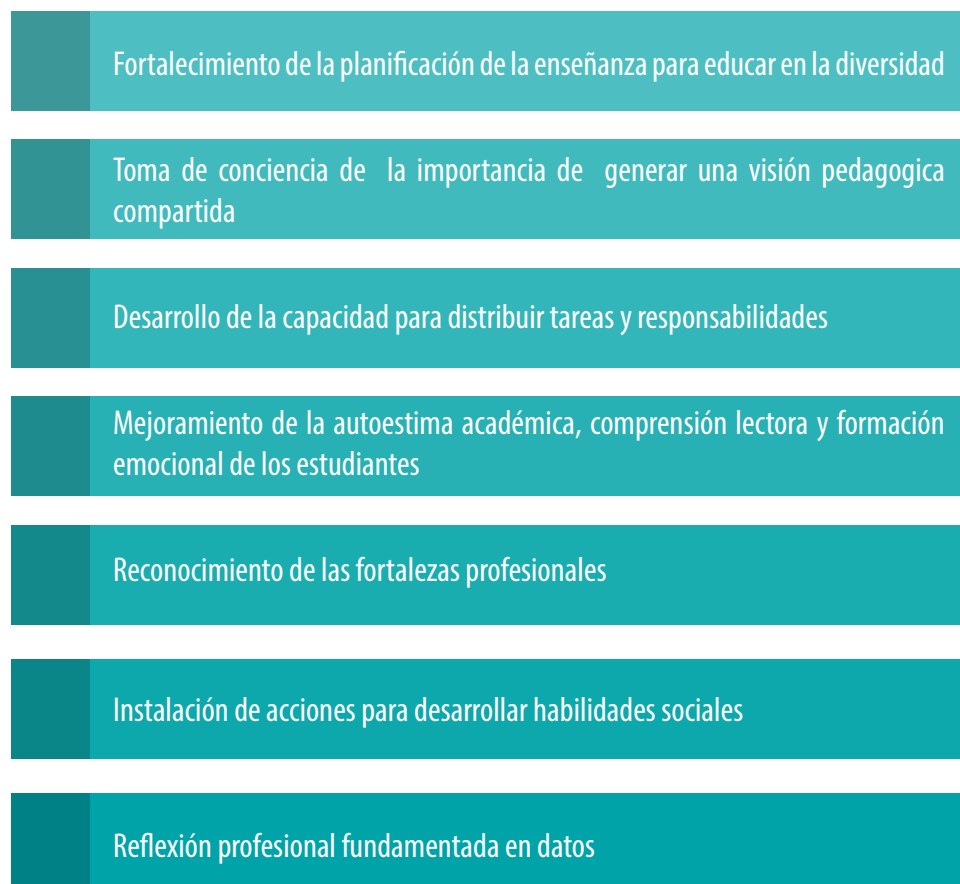
Finalmente, aquellos establecimientos orientados al aprendizaje organizacional, presentan logros medios en la participación, el alcance y la sustentabilidad. Pese a que existieron casos donde los logros fueron bajos, estos últimos se situaron, en general, en un nivel medio.

En síntesis, según la evaluación de los equipos, el logro en la participación y el alcance del proyecto fue medianamente logrado. Esto se debe a la falta de participación de todos los actores escolares, por lo que a partir de estos resultados, nace el desafío de abrir espacios de participación a todos los actores escolares, lo que permitiría a los líderes formales, por un lado, reconocer las fortalezas y/o capacidades profesionales dentro de la comunidad y sumarlas al desafío de mejorar los aprendizajes de todos y, por otro, desarrollar un pensamiento pedagógico común, que permita articular, secuenciar y desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes de cada estudiante según la misión del establecimiento. Por su parte, la sustentabilidad del proyecto tuvo mayoritariamente un logro alto, lo que se puede traducir en una proyección de esta iniciativa en los establecimientos.

V INNOVACIONES O CAMBIOS QUE LOGRARON LOS EQUIPO A PARTIR DEL PROYECTO

En la Figura 7, se puede observar las innovaciones o cambios según el foco de indagación (profesional, estudiantes, organizacional).

Figura 7: Innovaciones o cambios que lograron los equipo a partir del proyecto



Fuente: Elaboración propia.

Foco en el aprendizaje profesional

En aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje profesional, las principales innovaciones o cambios se agruparon en tres factores o ideas principales. En primer lugar, en la valoración y la sistematización de procesos colaborativos para el fortalecimiento de la planificación y evaluación de la enseñanza para la diversidad, incluyendo acciones como el diseño de un protocolo de planificación docente y la instalación de procesos evaluativos de la acción del equipo directivo.

En segundo lugar, en el reconocimiento de las fortalezas profesionales dentro de los establecimientos, fortaleciendo el respeto por las ideas, la participación, la motivación, la apertura al cambio y el compromiso de los docentes.

Finalmente, se observaron cambios en la reflexión profesional, la cual a través de este proyecto se fundamentó en el pensamiento científico, el cual permitió utilizar herramientas investigativas para identificar y resolver los problemas a partir de acciones coherentes a los desafíos educativos propios.

Foco en el aprendizaje estudiantes

En aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes, los principales cambios o innovaciones se observaron en el mejoramiento de la habilidad de comprensión lectora y en el diseño de procesos pedagógicos formativos para el desarrollo integral de los estudiantes (autoestima académica y formación emocional). La reflexión profesional fundamentada en datos también fue un cambio observado en estas escuelas

Foco en el aprendizaje organizacional

En los establecimientos cuyo foco se centró en el aprendizaje organizacional, los principales cambios o innovaciones se observaron en la capacidad para distribuir tareas y responsabilidades dentro del equipo. Esto puede estar relacionado con la capacidad de reconocer las fortalezas profesionales de sus integrantes.

Otro cambio o innovación planteada por estos equipos, es la toma de conciencia de la necesidad de generar de manera colaborativa una visión compartida en comunidad, lo cual permitirá asumir y comprometerse con cambios y propuestas que serán el reflejo del pensamiento de todos los actores escolares.

Finalmente, otra innovación o cambio fue la instalación de una política para desarrollar habilidades sociales dentro de la comunidad, para fomentar las buenas relaciones entre los integrantes de la misma.

CONCLUSIONES: APRENDIZAJES Y SUGERENCIAS PARA FORTALECER EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO

A continuación, se presentan los principales aprendizajes adquiridos a partir de la elaboración del “Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa”. Estos aprendizajes, a nuestro juicio, son claves para cualquier establecimiento que busque fortalecer el liderazgo distribuido, tanto al interior de su establecimiento como con otros establecimientos, utilizando una metodología de indagación colaborativa.

Condiciones del establecimiento y del sostenedor:

A nivel sostenedor, es necesaria la dotación de espacios formales para la reflexión profesional colaborativa. Estos espacios deben ser sistemáticos y organizados. La disponibilidad horaria del personal, para desarrollar un trabajo articulado y colectivo, es otro punto importante en este nivel.

Son necesarias también condiciones relacionadas con la cultura organizacional, la cual podría condicionar la eficacia del proyecto. Esta puede observarse a partir de las creencias de los integrantes del equipo. Por ejemplo, es poco probable que una cultura organizacional que no valora la profesión y experiencia docente, desarrolle prácticas colaborativas que fomenten el aprendizaje profesional. Asimismo, una cultura organizacional en donde sus integrantes tienen bajas expectativas o no creen verdaderamente que todos sus estudiantes son capaces de aprender, difícilmente desarrollará prácticas colaborativas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Finalmente, también es poco plausible que una cultura en donde los errores están prohibidos y desarrollar iniciativas es visto como una amenaza, genere condiciones para el aprendizaje organizacional.

Condiciones del equipo de investigación-acción:

Un elemento crucial dentro del proceso fue la conformación de un equipo de investigación-acción que impulsara la distribución del liderazgo en la comunidad, a través de la participación y la colaboración. En este fortalecimiento del liderazgo distribuido en el establecimiento, fue fundamental el diseño de pautas de interacciones, planes o protocolos profesionales significativos, es decir, acciones concretas que permitieran observar cambios en el corto plazo.

Este equipo de investigación-acción fue, además, capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes dentro del proceso que fortaleció su capacidad de tomar decisiones fundamentadas, con responsabilidad compartida, y de manera participativa. Además, en algunos establecimientos, este equipo tuvo la oportunidad de diseñar e implementar herramientas investigativas pertinentes a los objetivos, a través de un proceso de indagación que le permitió precisar las prioridades y objetivos de las acciones.

El rol de investigador facilitador:

En una etapa instalación de prácticas de liderazgo distribuido, es necesario guiar la metodología de indagación colaborativa dentro de la comunidad educativa. Para esto, es necesario contar con un facilitador que oriente el modelo de trabajo, explicando claramente sus características, etapas y sentido. El modelamiento y facilitación de las habilidades para desarrollar el proceso de indagación es muy importante, sobre todo en la etapa inicial del proceso, cuando se espera de este investigador externo al establecimiento, un rol más bien directivo. Las habilidades necesarias de fortalecer de forma conjunta son: análisis, reflexión, escucha activa, diálogo comprensivo, evaluación y comprensión del problema, así como de sus consecuencias.

Es necesario también desarrollar cohesión de equipo entre todos los participantes incluyendo al facilitador, lo cual puede lograrse a través de la mutua valoración de las ideas y experiencia. La confianza, la responsabilidad compartida, la empatía y el respeto a las diferencias individuales, son valores que deben estar presentes de todos los integrantes del equipo de investigación-acción.

Condiciones de ejecución del proyecto:

El desarrollo del modelo exige que en una etapa inicial, el equipo de investigación-acción recolecte y analice datos, lo que permite enfocar la investigación para abordar los temas relevantes, planteando objetivos, metas y criterios de éxito para evaluar el logro del proceso.

El logro de estos objetivos puede depender de la estrategia o el plan diseñado por el equipo. Considerando los principios de la metodología de investigación-acción, es posible flexibilizar la estrategia dependiendo de las necesidades que surjan, así como también de la reflexión conjunta fundamentada en datos y las evaluaciones sistemáticas de las acciones y los avances del proceso.

En una etapa intermedia del proyecto, es importante aplicar una evaluación conjunta para analizar la continuidad del mismo, a partir de criterios de éxito previamente establecidos. Estos pueden ser, por ejemplo, el compromiso de los miembros del equipo, los avances de los objetivos planteados y la participación de los integrantes de la comunidad educativa.

Es importante mencionar, dentro de las condiciones de ejecución, el factor correspondiente al tiempo de duración del proyecto. En la mayoría de los establecimientos, la duración de la iniciativa fue de entre 7 y 9 meses, con reuniones aproximadamente cada 2 o 3 semanas con el investigador facilitador, o bien, el equipo de investigación-acción sin la presencia de este último.. Esto dependía de las necesidades surgidas en cada establecimiento, de las metas y objetivos planteados, así como de la cultura organizacional. Todos estos aspectos pueden condicionar el número de reuniones presenciales con el facilitador, así como también el alcance e impacto del proyecto.

Condiciones que facilitan éxito del proyecto:

Los factores que facilitaron el proceso fueron principalmente la buena disposición hacia el trabajo de parte del equipo de investigación-acción, la motivación para realizar bien su labor, las relaciones profesionales basadas en la confianza, la responsabilidad y el respeto. Otros aspectos claves para el éxito del proyecto fueron la evaluación continua, la flexibilidad respecto al plan original, y el buen clima laboral tanto al interior del equipo de investigación-acción como entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, contar con espacios y horarios para el trabajo colaborativo, así como el apoyo y compromiso del sostenedor con el proyecto, pueden entenderse como

otro facilitador importante para que el proyecto cumpliera efectivamente con una distribución del liderazgo sustentable en el tiempo.

Difusión y generación de conocimiento del proyecto:

Las evaluaciones constantes de las decisiones y acciones desarrolladas por el equipo de investigación-acción durante el proceso, se comportaron como elementos clave para la generación de conocimientos profesionales dentro del equipo. Estos conocimientos se fueron construyendo desde los aprendizajes y reflexiones conjuntas, basadas en datos pertinentes al contexto y que daban cuenta de las problemáticas educativas presentes en cada establecimiento.

En esta reconstrucción de conocimientos y aprendizajes, el equipo fue descubriendo sus fortalezas profesionales, las cuales fueron puestas al servicio de los propósitos del proyecto, lo que permitió desarrollar confianza, responsabilidad compartida y respeto hacia los pares. La difusión de los conocimientos en este sentido, se comprendió como la forma que el conocimiento generado por el equipo de investigación-acción se transformó en aprendizajes para toda la comunidad. La difusión del conocimiento generado se tornó en un gran desafío en la mayoría de los establecimientos, debido a la falta de tiempos y espacios adecuados para la desarrollar instancias de colaboración entre los distintos estamentos (apoderados, estudiantes, asistentes de la educación, docente y equipo directivo).

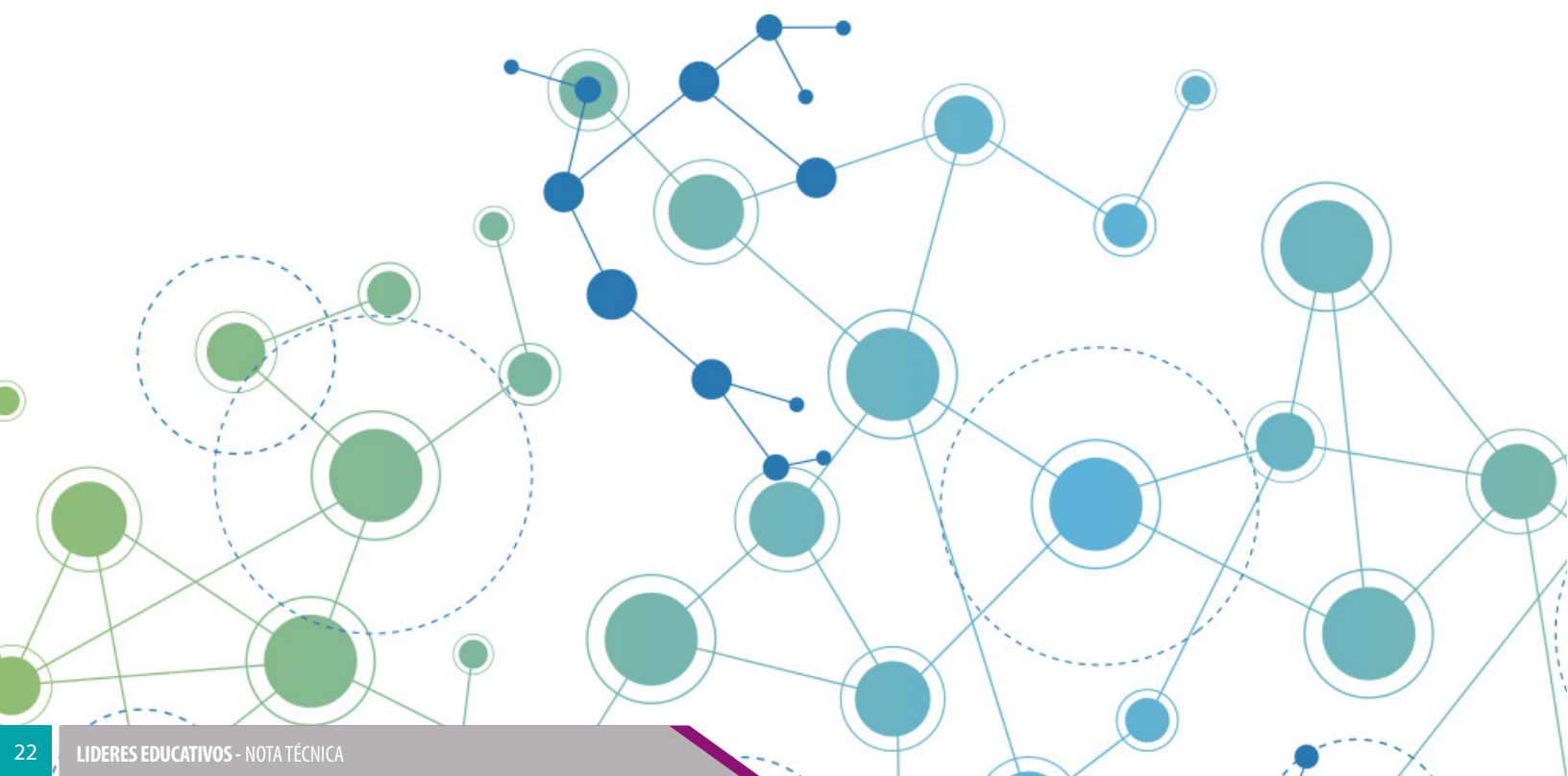
Si bien, en el diseño inicial no estaba considerado, durante la ejecución del proyecto se generaron dos instancias de aprendizaje (talleres) entre establecimientos, que fueron claves para el éxito del proyecto al interior de cada escuela o liceo. En estos talleres se reunieron los equipos de investigación-acción de los 20 establecimientos que formaban parte del proyecto. A partir de una metodología activa participativa, estas instancias tuvieron como objetivo generar espacios de aprendizaje colaborativo, basados principalmente en el intercambio de las experiencias de aprendizaje asociadas al desarrollo del proyecto en cada establecimiento. Por ejemplo, se solicitó a los participantes compartir la manera en cómo el equipo definió el foco, quiénes participaron en esta definición, y qué tan distribuido se encontraba del liderazgo en ese momento. Durante el taller de cierre del proyecto, realizado también con todos los establecimientos y equipos de investigación-acción, se compartieron los impactos y aprendizajes experimentados por el equipo.

Finalmente, un aprendizaje importante respecto a la difusión se refiere a la importancia de mantener una bitácora actualizada del proceso, en la cual se registren elementos de la planificación, organización así como de los objetivos, las acciones, los datos, los participantes, las reflexiones y los acuerdos establecidos en cada sesión. La sistematización de la información aparece como un elemento clave para evidenciar el conocimiento generado por el proyecto.



AGRADECIMIENTOS:

Agradecemos al equipo del proyecto “Desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido en establecimientos municipales”. Este proyecto ha recibido fondos de financiamiento de LIDERES EDUCATIVOS. En especial agradecemos los aportes de Álvaro González; Andrea Lagos; Mauricio Pino; Michelle Karmy; Santiago Rincón-Gallardo; y Vanessa Alfaro, quienes fueron también investigadores del proyecto. Agradecemos también la participación activa de asistentes de la educación, docentes y directivos de los 20 establecimientos que formaron parte de los equipos de investigación-acción desde donde emergió el modelo de liderazgo distribuido presentado en esta nota técnica.



REFERENCIAS

- Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). *Redes de Mejoramiento Escolar: ¿Por qué son importantes y cómo las apoyamos?* Documento de Trabajo N° 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/redes-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-distribuido-en-establecimientos-educacionales-recurso-clave-para-el-mejoramiento-escolar/>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7–23.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17–28.
- Currie, G., Boyett, I. and Suhomlinova, O. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 83(2), 265–296.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178–197.
- DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640–670.
- Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* (Tesis doctoral no publicada). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Emihovich, C., y Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225–238.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.
- Harris, A., y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141–146.
- Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand oaks. California: Corwin.
- Larraín, F. (2017) *The changes in relational trust during the first year of a distributed leadership implementation: A descriptive study on the changes of trust among distributed leadership teams*. Dissertation Presented to the Faculties of the University of Pennsylvania for the Degree of Doctor of Education.
- MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105–121.
- Mascall, B., Leithwood, K., Strauss, T., y Sacks, R. (2009). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. In A. Harris (Ed.) *Distributed Leadership* (pp. 81–100). Dordrecht: Springer Netherlands.

- Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1). Recuperado desde: <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>
- Maureira, O., Garay, S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2) 689-706. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration and Leadership*, 45 (6), pp. 978-1001.
- Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). Indagación colaborativa: Elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas. Informe Técnico N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/indagacion-colaborativa-elementos-teoricos-y-practicos-para-su-uso-en-redes-educativas/>
- Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016) The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration and Leadership*, 44 (4), pp. 632-649.
- Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27 (3), 561-581.
- Spillane, J. P., y Lee, L. C. (2014). Novice school principals' sense of ultimate responsibility: Problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 431-465.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A., y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.