



**Facultad de Ciencias de la Educación
Programa de Doctorado en Educación**

**Factores del liderazgo distribuido que inciden en los procesos
de mejora y eficacia escolar en centros de educación básica y
media**

Tesis Doctoral presentada por:

Juan Bello Villablanca

Dirigida por:

Dr. Julián López Yáñez

Sevilla, Junio 2022

“Aprendí que no se puede
dar marcha atrás, que la
esencia de la vida es
ir hacia adelante”

Agatha Christie

Dedico esta tesis a mi familia por su incondicional apoyo a mis proyectos personales. A cada uno de ellos, que conforman mi universo espiritual y concreto, nutriéndome de la alegría de vivir.

De modo especial, a mi madre que, desde la sencillez de mujer sureña, ve la vida con la profunda sabiduría que le otorgó el rigor, el dolor y la perseverancia.

A Honorato, mi padre, que orgulloso se sentiría hoy por estos logros. Desde ese cielo en que descansa debe sonreír con esa sonrisa pura que iluminaba el entorno, diciendo que, con esfuerzo, todo es posible.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios, Señor de la vida por conducirme por estos caminos, por regalarme esta vida y por rodearme de personas tan nobles y bellas. A María santísima por cubrirme con su manto en todo momento y permitirme lograr esta meta. Gracias, por esta nueva oportunidad para vivir, porque superamos el Covid-19 que como familia contrajimos, sin lamentar la pérdida de seres queridos.

Agradezco a mi familia por tantas horas robadas, por tantas ausencias lejos de casa, por dejar la comida servida y por llegar tarde. Gracias por su incondicional apoyo a este proyecto que hoy culmina. Gracias, mamá, Mirian, Elizabeth, Victoria y Pedro por creer nuevamente en mí y apoyarme desde el corazón cuando las cosas estuvieron difíciles, o no resultaban como esperaba. Sin ustedes no sería posible vivir la vida, disfrutar sus momentos y lograr mis objetivos. Gracias.

Además, agradezco sinceramente al equipo de doctores de la Universidad de Sevilla que abrió la posibilidad de participar en el Programa de Doctorado en Educación en Chile hace algunos años, los que con su conocimiento y experticia nos motivaron a caminar por esta senda no exenta de dificultades e inquietudes. Estimados doctores, reciban desde mi humilde corazón, el reconocimiento y gratitud por todos sus aportes a mi formación doctoral. A Paulino Murillo que siempre tenía un espacio para saludarme e interiorizarse de mis avances; a Marita Sánchez que siempre me motivó a creer en mis capacidades y darme aliento para lograr mis objetivos; a Cristina Mayor, por recibirme con un café aromático en mi primera estancia en España, por su constante interés en mi persona y mi tesis; a Carlos Marcelo, por sus oportunos aportes y respuestas ante las dudas presentadas.

Agradezco a mi estimado director, doctor Julián López-Yáñez, por acompañarme en estos años a desarrollar este ambicioso proyecto de tesis, por animarme a buscar alternativas viables ante tantas dificultades presentadas en el camino. Gracias por compartir sus conocimientos y sabiduría para la consecución de este proyecto. Gracias por enseñarme a trabajar con rigurosidad, profundidad y claridad en cada aspecto del desarrollo de esta tesis. Finalmente, gracias por creer en mí y por guiarme con paciencia y esperanza.

Agradezco, de modo especial, a las comunidades educativas presentes en este estudio que permitieron, pese a todas las dificultades contextuales, ingresar a sus centros educativos para conocer y aprender de su realidad. Destaco el gran compromiso de directoras y directoras que apoyaron esta noble iniciativa con su gran disposición y confianza en mi persona. Sin ellos y sus equipos directivos y docentes no hubiese sido posible proveernos de la valiosa información obtenida, recurso esencial para este proyecto de tesis.

Agradezco sinceramente a los académicos de la Universidad Silva Henríquez que confiaron en mí, me animaron en esta empresa y creyeron que este largo viaje llegaría a buen puerto. De modo especial, mi sincera gratitud a los académicos señores Juan Pablo Conejeros, Oscar Maureira, Hugo Miranda y el resto del equipo.

Un especial agradecimiento a mis compañeros de ruta, a Alonso por su buen humor, por compartir su amistad y por mirar el universo con ojos prácticos y simples, y a Marcelo por su constante preocupación por mi persona, por buscar soluciones y preguntar por los avances en la tesis. ¡Cómo olvidar esas largas conversaciones en búsqueda de soluciones a los escollos presentados! Gracias por estar allí, en el momento y el lugar oportuno.

Por último, agradezco a mis amigos que ya no me vieron con tanta asiduidad en las reuniones de fin de semana y aun así creyeron en esta aventura. Gracias especialmente a Jorge, Juanito, Senén, Aída y Lalo por su amistad incondicional y por estar simplemente allí cuando lo requería.

Y a tantas personas que se cruzaron en mi camino y me alentaron a seguir avanzando en este proyecto, sobre todo en los momentos más duros y difíciles. A todos ellos, mi gratitud eterna que, aunque no los nombre en estas líneas, están en un lugar privilegiado de mi corazón. Simplemente, gracias.

RESUMEN

Factores del liderazgo distribuido que inciden en los procesos de mejora y eficacia escolar en centros de educación básica y media

Tesis doctoral presentada por: Juan Bello Villablanca

Dirigida por: Dr. Julián López Yáñez

Sevilla, Junio 2022

El liderazgo escolar es considerado un factor clave para la mejora escolar. Requiere movilizar a todos los miembros de la organización para involucrarlos y comprometerlos con el logro de sus objetivos. Este estudio analizó características de las redes sociales que conforman la interacción docente en cinco centros educativos chilenos identificados como exitosos en términos de prestigio social y resultados académicos. Las redes analizadas emergen de la interacción en cuatro ámbitos de la actividad docente: enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. Los datos relativos a las características de la red y la posición de los actores permitieron identificar los patrones de liderazgo característicos de estos centros. Los datos se obtuvieron y se analizaron mediante un enfoque metodológico mixta en dos fases. En la primera, las matrices de datos relacionales, obtenidas mediante cuestionario diseñado ad hoc, fueron analizadas con la técnica de análisis de redes sociales. En la segunda, los datos procedían de entrevistas semiestructuradas, *focus groups* focales y *shadowing* a los directores. Su análisis permitió describir y analizar en profundidad las dinámicas sociales de los centros estudiados. Los resultados indican que las redes analizadas tienden hacia patrones de liderazgo focalizados, unidos a una baja densidad de relaciones y una centralización de las redes relativamente alta. Estos resultados ponen en cuestión la amplia distribución del liderazgo que la literatura especializada atribuye a los centros escolares con altos desempeños.

Palabras clave: análisis de redes sociales, eficacia escolar, liderazgo.

ABSTRACT

Factors of distributed leadership that affect the processes of improvement and school effectiveness in basic and secondary education centers

Doctoral dissertation presented by Juan Bello Villablanca

Director: Dr. Julián López Yáñez

Sevilla, June 2022

School leadership is considered as a key factor for educational improvement. It requires mobilizing all members of the organization to involve and commit them in the achievement of its objectives. This The study analyzed the characteristics of the social networks that make up the teaching interaction in five Chilean educational centers identified as successful in terms of social prestige and academic results. The networks analyzed emerge from the interaction in relation to four areas of teaching activity: teaching, management, coexistence, and personal matters. Data related to the characteristics of the network and the position of the actors allowed identifying the leadership patterns characteristic of these centers. The data were obtained and analyzed by mixed methodology in two phases. In the first, the relational data matrices obtained through an ad hoc designed questionnaire were analyzed using the social network analysis technique. In the second, the data came from semi-structured interviews, *focus groups* and *shadowing* to the principals. Its analysis allowed to describe and analyze in depth the social dynamics of the centers studied. The results indicate a general tendency of the networks analyzed towards focused leadership patterns, together with a low density of relationships and a relatively high centralization of the networks. These results call into question the wide distribution of leadership that specialized literature attributes to high-performing schools.

Keywords: social networks analysis, school effectiveness, leadership.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Agradecimientos	5
Resumen	7
Abstract.....	8
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO.....	17
CAPÍTULO I CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS.....	19
1.1 Justificación y enfoque del estudio.....	20
1.2 Planteamiento del problema de investigación	21
1.3 Focos de liderazgo para el contexto actual.....	26
1.4 Objetivos de investigación	30
1.4.1 Objetivo general.....	30
1.4.2 Objetivos específicos	31
1.5 Preguntas de investigación	31
1.6 Resumen de la metodología empleada	31
CAPÍTULO II EL LIDERAZGO, EN EL CAMINO HACIA LA MEJORA ESCOLAR.....	33
2.1 Concepto de liderazgo	34
2.2 Visión histórica de liderazgo	35
2.3 Configuraciones del liderazgo para el debate actual	39
2.3.1 Liderazgo para el aprendizaje	39
2.3.2 Liderazgo distribuido o distribución del liderazgo	50
2.3.3 Liderazgo para la justicia social.....	61
2.4 Comunidades profesionales de aprendizaje, una puerta hacia la justicia social.....	71

2.5 Una mirada al contexto educativo chileno	73
CAPÍTULO III LAS DINÁMICAS SOCIALES EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	77
3.1 Culturas organizacionales.....	78
3.1.1 La cultura y su influencia en la institución escolar.....	80
3.2 El poder, pieza clave en los procesos de transformación y cambio	83
3.2.1 Manifestaciones del poder	84
3.2.2 El poder en la vida escolar.....	87
3.3 La comunicación, eje transversal de las organizaciones	89
3.3.1 Factores que inciden en una comunicación efectiva.....	90
3.4 El cambio, una moneda de varias aristas	92
3.4.1 Componentes de aceptación y resistencia al cambio	95
3.4.2 La escuela como espacio de transformación y cambio.....	97
3.5 Mejora y eficacia escolar.....	103
CAPÍTULO IV LAS REDES SOCIALES EN LOS CENTROS ESCOLARES	110
4.1 Una sociedad en redes	111
4.2 Precursores del análisis de redes sociales.....	113
4.3 Las organizaciones escolares como redes	119
4.3.1 El capital social, factor de interrelación comunicativa	120
4.3.2 El capital profesional	121
SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA.....	124
CAPÍTULO V MARCO METODOLÓGICO.....	126
5.1 Enfoque de investigación.....	127
5.2 Alcance de la investigación	129

5.3 Diseño de la investigación.....	130
5.4 Muestra de estudio.....	131
5.5 Técnicas e instrumentos de investigación	133
5.5.1 Análisis de redes sociales	134
3.5.2 <i>Focus groups</i>	134
3.5.3 Entrevistas semiestructuradas	135
5.5.4 <i>Shadowing</i>	136
5.6 Procedimiento de recogida de datos	138
5.6.1 Descripción de la fase cuantitativa	139
5.6.2 Descripción de la fase cualitativa	139
5.7 Procedimientos de análisis de datos	140
5.7.1 Fase cuantitativa, matriz de relaciones	140
5.7.2 Fase cualitativa, <i>shadowing</i> y entrevista a directores y <i>focus group</i> a docentes	143
5.8 Categorías de análisis	146
5.9 Consideraciones éticas.....	150
TERCERA PARTE: RESULTADOS, ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....	152
CAPÍTULO VI RESULTADOS	154
6.1 Las redes sociales y el liderazgo en los cinco centros en estudio.....	156
6.2 Estudio de los casos.....	161
6.2.1 Centro American School I	161
6.2.2 Centro American School II.....	183
6.2.3 Centro Nuevo Milenio	201
6.2.4 Centro Forjadores del Futuro.....	223
6.2.5 Centro Espejo, Alférez Zúñiga	239
6.3 Triangulación general de los hallazgos de los centros estudiados.....	249

6.3.1 Grupos y relaciones de comunicación	249
6.3.2 Liderazgo	250
6.3.3 Referentes organizacionales	251
6.3.4 Mejora y eficacia escolar	253
6.3.5 Cultura escolar	254
CAPÍTULO VII DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	258
7.1 Discusión y conclusiones.....	259
Objetivo específico I.....	259
Objetivo específico II	271
Objetivo específico III	278
7.2 Una mirada del estudio del liderazgo desde un enfoque mixto.....	288
7.3 Consideraciones respecto del estudio	289
CAPÍTULO VIII FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PROPUESTAS	292
8.1 Lecciones aprendidas.....	293
8.2 Aportes del estudio	294
8.3 Limitaciones y alcance del estudio	295
8.4 Investigaciones futuras	296
Referencias bibliográficas	299

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Teorías de liderazgo	35
Tabla 2. Paralelo entre liderazgos.....	37
Tabla 3. Estilos de liderazgo.....	38
Tabla 4. Claves del liderazgo para el aprendizaje	49
Tabla 5. Características del liderazgo distribuido	60
Tabla 6. Tipos de culturas institucionales	78
Tabla 7. Estructura del poder micropolítico	86
Tabla 8. Elementos de tensión en el aprendizaje de los alumnos.....	101
Tabla 9. La mejora escolar	106
Tabla 10. Participantes de la fase cualitativa estudio	132
Tabla 11. Participantes en fase cualitativa.....	133
Tabla 12. Ficha de recogida de datos para shadowing	137
Tabla 13. Categorías de análisis	146
Tabla 14. Resultados del Análisis de Redes Sociales.....	159
Tabla 15. Posición de los actores en las medidas nodales.....	164
Tabla 16. Triangulación del centro American school I.....	178
Tabla 17. Posición de los actores en las medidas nodales.....	185
Tabla 18. Triangulación Centro American school II.....	198
Tabla 19. Posición de los actores en las medidas nodales.....	204
Tabla 20. Triangulación del centro Nuevo Milenio	220

Tabla 21. Posición de los actores en las medidas nodales.....	225
Tabla 22. Triangulación del centro Forjadores del Futuro	236
Tabla 23. Posición de los actores en las medidas nodales.....	243

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Cultura organizacional	81
Figura 2. Modelos de cambio organizacional.....	93
Figura 3. Secuencia cronológica de técnicas de recolección de información	138
Figura 4. Proceso de desarrollo de investigación	145
Figura 5. Árbol de categorías	149
Figura 6. Red de dimensión de enseñanza.....	165
Figura 7. Subgrupos o cliques de la dimensión enseñanza	166
Figura 8. Red de dimensión de gestión.....	167
Figura 9. Subgrupos o cliques de la dimensión gestión	168
Figura 10. Red de dimensión de convivencia.....	168
Figura 11. <i>Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia</i>	169
Figura 12. Red de asuntos personales.....	170
Figura 13. Subgrupos o cliques de la dimensión asuntos personales	171
Figura 14. Red de enseñanza	186
Figura 15. Subgrupos o cliques de la dimensión enseñanza.....	187
Figura 16. Red de gestión	188
Figura 17. <i>Subgrupos o cliques de la dimensión gestión</i>	189
Figura 18. Red de convivencia	190
Figura 19. Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia.....	190
Figura 20. Red de asuntos personales.....	191

Figura 21. Red de dimensión de enseñanza.....	205
Figura 22. <i>Subgrupos o cliques de la dimensión gestión</i>	206
Figura 23. Red de convivencia	207
Figura 24. Red de la dimensión asuntos personales	208
Figura 25. <i>Subgrupos o cliques de la dimensión asuntos personales</i>	209
Figura 26. Red de la dimensión enseñanza.....	226
Figura 27. Red de la dimensión gestión	227
Figura 28. Subgrupos o cliques de la dimensión gestión	227
Figura 29. Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia.....	228
Figura 30. Red de la dimensión asuntos personales	229
Figura 31. Red de la dimensión enseñanza.....	244
Figura 32. Red de la dimensión gestión	245
Figura 33. Subgrupos o cliques de la dimensión gestión	246
Figura 34. Red de convivencia	247
Figura 35. Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia.....	247
Figura 36. Red de la dimensión asuntos personales	248

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I
CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA DE
INVESTIGACIÓN Y FORMULACIÓN DE LOS
OBJETIVOS

“Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
puede cambiar el mundo”

Eduardo Galeano.

1.1 Justificación y enfoque del estudio

Los principales desafíos que enfrentan los sistemas educativos en la actualidad se relacionan con una educación de calidad y equidad para todos los estudiantes. Sin embargo, esta expresión contiene una serie de aspectos que compromete el acceso eficiente a la educación, las trayectorias educativas de calidad y el desarrollo integral del estudiantado, lo que requiere de compromiso y adhesión de toda la comunidad escolar con el proyecto educativo institucional. Los factores relacionados con la visión compartida, los aprendizajes significativos, la creación de comunidades profesionales de aprendizaje y el desarrollo de redes que confluyen en un liderazgo para la justicia social requieren un abordaje profundo y sistémico para comprender mejor las dinámicas de la institución escolar en sus procesos de mejora y cómo afrontan las demandas de la sociedad.

Al respecto, en la literatura internacional y local se ha abordado el fenómeno de escuelas exitosas desde diferentes dimensiones (Ainscow, 2009; Bellei et al., 2014; Bolívar, 2010; Harris, 2013a, 2013b; Fullan, 2011; Leithwood 2006; Lumby y Morrison, 2010). En estos estudios surgen interrogantes que permiten desentrañar cómo algunos centros, bajo las mismas situaciones contextuales, presentan mayores logros que otros. Esta situación ha sido advertida por la UNESCO (2019), al indicar que a nivel mundial 617 millones de niños y adolescentes en edad escolar no alcanzaron las competencias en lectoescritura y matemática.

En Chile, según los datos de la Agencia Calidad de la Educación del 2018, este panorama se refleja en que, en primer año básico, 158 000 estudiantes (60%) terminan el año sin saber leer ni escribir, de acuerdo con las expectativas de lecto-escritura orientadas a este nivel. Asimismo, alrededor del 58% de estudiantes chilenos que cursa cuarto básico no ha desarrollado las competencias de lectura comprensiva, considerándose un punto de gran relevancia en la discusión de políticas, orientaciones y planes de mejora que convocan a todo el sistema educativo (Agencia Calidad de la Educación, 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2019).

Por otra parte, 430 escuelas se encuentran en categoría insuficiente, la escala más baja según los indicadores de la Agencia de la Calidad de la Educación en cuanto a sus niveles de aprendizaje y que, de mantenerse en el tiempo, puede producir el cierre

definitivo del establecimiento educacional. Esta situación obliga al sistema escolar chileno a crear mecanismos y condiciones para producir cambios en las trayectorias de mejora, toda vez que dicho sistema no posee la infraestructura para absorber a los posibles docentes desvinculados de sus antiguos centros escolares ni para reubicar a los estudiantes con la tensión socioemocional que ello significa (Agencia Calidad de la Educación, 2018; Ministerio de Educación de Chile, 2019).

En este contexto, esta investigación es de suma importancia para la educación nacional, pues analiza la mejora escolar con base en un liderazgo dirigido a la justicia social. En la actualidad, se reconoce la importancia de los procesos más que las cualidades de los líderes, precisando relaciones de poder más horizontales que jerárquicas y una toma de decisiones más consensuada. Esto implica una mirada al sistema educativo (reformas, leyes, orientaciones) y a los procesos internos que se efectúan en los centros escolares. También, implica que los directores rindan cuentas sobre los logros académicos de su institución. Estos ámbitos reclaman ser adaptados, e incluso rediseñados, ante los nuevos desafíos sociales, traducándose en una educación de calidad para todos y cada uno de sus estudiantes, sin atisbos de discriminación alguna, con el componente adicional de migración, desempleo y pobreza que compromete mayores esfuerzos institucionales para afrontar estos retos.

El foco de nuestro estudio son las propias trayectorias contextuales y sus relaciones internas de centros escolares, desde donde emergen configuraciones de liderazgo que facilitan dichos procesos de mejora. El conjunto de los hallazgos podría determinar aquellos elementos tanto transversales como de carácter más particular presentes en los centros del estudio que nos iluminen sobre sus procesos de mejora y eficacia escolar de escuelas exitosas. En definitiva, pueden significar un aporte sustancial para otras comunidades educativas que deben y desean avanzar en sus propias trayectorias institucionales.

1.2 Planteamiento del problema de investigación

El estudio que presentamos indaga sobre la configuración que presentan centros educativos chilenos que pueden ser considerados exitosos en virtud de los resultados escolares de sus alumnos y la demanda social. Nuestro propósito principal ha sido

profundizar en el tipo de liderazgo que despliegan y en la red de relaciones que prevalecen entre el profesorado.

Elevar los resultados escolares es el principal reto que afronta la mayoría de los sistemas educativos en la actualidad. La investigación sobre la eficacia escolar ha mostrado los factores clave que determinan el éxito escolar, entre los que se encuentran: una dirección escolar que promueva una visión y una misión compartidas por la mayoría, liderazgo docente, una cultura de colaboración y altas expectativas sobre el progreso de los estudiantes (Gurr y Day, 2014; Harris et al., 2017; Hopkins et al., 2014).

Revertir los resultados educativos negativos es difícil, pues no suele depender de un único factor (Gómez et al., 2019; Southerland et al., 2014). Sin embargo, la investigación sobre la mejora escolar sostiene que el análisis en profundidad de los procesos educativos que desarrollan las escuelas eficaces puede ayudarnos a entender la dinámica de la innovación y servir de ayuda a aquellas que tratan de mejorar (Fullan, 2019; Longás et al., 2016; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Hernández-Castilla et al., 2014; Kools y Stoll, 2016).

Dos factores son considerados sistemáticamente clave para la mejora escolar. En primer lugar, un liderazgo escolar ajustado a las necesidades del centro y a su proyecto como institución (Ahumada et al., 2018; Harris, 2013a, 2013b; Pont et al., 2009). En segundo lugar, una trama de relaciones entre los docentes capaz de sostener la colaboración, el desarrollo y la gestión de un conocimiento genuinamente organizativo y social (Azorín et al., 2017; Bolívar et al., 2013; Díaz, et al., 2017; Chapman y Muijs, 2013; Parrilla et al., 2018; Pepper, 2014).

Desde esta mirada, como señalan Bolívar et al. (2013),

Lejos de confiar en cualidades heroicas que depositen en el líder unas cualidades por encima del resto de los mortales, el liderazgo debe ser una cualidad de la organización, no de las características o rasgos que pueda tener la persona que ejerce la dirección. (p. 21)

Estas ideas son similares a las de González (2011), quien señala que: “se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia

el liderazgo y hacia el núcleo central de las organizaciones escolares, esto es, los procesos de enseñanza-aprendizaje” (p. 165)

En estos planteamientos subyace un liderazgo que, según Leithwood (2009), es “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). Aquellos centros que han logrado obtener avances en la mejora escolar han reconocido que el cambio es necesario para realizar los ajustes pertinentes para el logro de sus objetivos. De ello deriva la aceptación por parte de toda la comunidad educativa y, en especial, sus directivos, que promueven y permiten que el liderazgo educativo rediseñe sus procesos internos en vías de crear capacidades y aprendizajes en función de la mejora escolar (MINEDUC, 2019, 2017; Duffy y Gallagher, 2017; González et al., 2017).

En su estudio sobre líderes educativos en contextos desafiantes, García-Martínez et al. (2017) señalan que:

...es necesario que exista una legislación que los respalde, especialmente a aquellos directores que se sienten moralmente implicados con su función y reconocen la importancia de su cargo para implementar iniciativas de cambio en sus centros educativos. En todos ellos, se reconoce que la estructura organizacional puede ser movilizadora de capacidades para la mejora, considerando las dimensiones claves tanto a nivel de recursos, competencias y procesos, como de relaciones internas y generación de redes tanto internas como externas. (p. 66)

Estos aspectos se alimentan de los rasgos distintivos referidos al servicio, confianza, entusiasmo del director, que buscan no sólo mejores resultados escolares sino también mejorar las capacidades pedagógicas de sus docentes, toda vez que estos desarrollan espacios en el aula para desplegar los aprendizajes y lograr los objetivos institucionales (Bolívar, 2014; Crow et al., 2017; Escudero, 2010; Hallinger y Heck, 2014; Nir y Hameiri, 2014). Por ello, un liderazgo para el aprendizaje que trabaje para obtener buenos resultados debe incorporar, además, la participación y promoción de las familias en espacios de sana convivencia, vinculándolas a esta relación de trabajo, disciplina y esfuerzo por lograr metas en común (Murillo y Hernández-Castilla, 2015). A esto se integran algunos mecanismos de gestión y colaboración de toda la comunidad

educativa, como indican Ojeda y Saucedo (2018), mediante “un método de trabajo que requiera de una gestión colectiva de los establecimientos educativos y una participación de todos los actores implicados en la educación.” (p. 328)

Desde esta mirada, se reconoce que, al transitar por las escuelas, los padres y apoderados trasladan influencias que favorecen o socavan las experiencias de desarrollo de las instituciones (Jacobs y Washington, 2003; Rix et al., 2014). Al crear redes internas al servicio de los estudiantes y de sus miembros, la colaboración, la confianza y los mecanismos de apoyo desarrollarán potencialmente más a las instituciones educativas (Díaz et al., 2018). Estos planteamientos son similares a los de Bolívar y Murillo (2017), quienes argumentan que el “...núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar” (p. 5). Sin olvidar los planteamientos de Robinson (2011), “la regla para juzgar la efectividad del liderazgo educativo es el impacto en el aprendizaje y resultados de los alumnos, de los que es responsable.” (p. 4)

Bolívar et al. (2013) afirman que:

...si la clave de la mejora parece estar en una cultura cohesionada (acoplamiento), el liderazgo educativo y configurar la escuela como una comunidad profesional de aprendizaje, se consideran actualmente dos modos paralelos de articular la organización, que se pueden potenciar mutuamente, como muestra la conceptualización de liderazgo colectivo o distribuido. El liderazgo se constituye en clave para crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar. (p. 20)

Evidentemente, los centros educativos que avanzan en sus procesos de mejora lo realizan desde la perspectiva de un trabajo colaborativo que potencia las capacidades de reflexión individuales y colectivas, donde el aprendizaje compartido permea a toda la institución (Ainscow et al., 2016; Carpenter, 2017; Loytonen, 2016; Yahui, 2018). Un buen liderazgo se nutre de estas fuerzas y las incorpora como elementos de apoyo a la gestión educativa. También, aprovecha de modo diverso los aportes de las redes sociales y de los proyectos de organismos no gubernamentales que ofrecen servicios y recursos

para apoyar el desarrollo integral de los alumnos, sobre todo en contextos desfavorables y de riesgo (Vargas et al., 2017).

Desde esta perspectiva, varios estudios confirman la presencia de procesos internos que ponen en sintonía el diálogo compartido, las confianzas mutuas, la expansión hacia redes de apoyo y colaboración tanto internas como externas y configuraciones de liderazgo que promueven dichos procesos de mejora, así como las falencias que afectan al sistema. En este sentido, Pino et al. (2018) reafirman las condiciones para mejorar la educación, cuando afirman que:

...para mejorar e innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se debe promover un diálogo que movilice las convicciones de las personas. Estos diálogos se deben traducir en acciones concretas, que vayan desde las redes escolares a las aulas y viceversa, para que luego estas sean la base de procesos reflexivos con un sentido pedagógico, con foco en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este camino se transita desde un mejoramiento individual a un mejoramiento sistémico. (p. 20)

Por su parte, en el estudio realizado por Martínez-Valdivia et al. (2018) sobre el liderazgo para la mejora escolar y la justicia social se concluye que:

...el director desarrolla un liderazgo distribuido y participativo, subrayando las características relacionadas con su carácter, formación, capacidad de mejora, de conseguir desarrollar un ambiente favorable hacia el trabajo tanto para el alumnado como el profesorado, el compartir una visión clara y para ello trabajar de un modo conjunto con la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, etc.). (p. 1)

Esto requiere de un gran esfuerzo institucional para presentar una imagen de éxito, crecimiento y desarrollo, de tal forma que atraiga a los nuevos usuarios junto a sus familias que, en muchos casos, por generaciones han vivido y crecido al amparo de las escuelas (Day, 2000; Hall et al., 2011; Sebastian y Allensworth, 2012). De esta manera, la organización debe desarrollar elementos de gestión que permitan el avance de los estamentos en cada una de sus funciones.

En este contexto, la asunción de nuevas tareas a través de proyectos de innovación rescata la naturaleza y el sentido de lo pedagógico y formativo. En efecto, en el liderazgo para el aprendizaje deben coexistir el trabajo eficiente del docente en el aula y la responsabilidad de los equipos directivos que deben promover prácticas de mejora de dichos aprendizajes (Bolívar et al., 2013). Huettermann et al. (2014) identifican algunas dimensiones que favorecen estas buenas prácticas y consolidan el aporte de cada miembro en la visión de conjunto, como proporcionar orientación, fomentar la participación, modelar roles y administrar el trabajo en equipo.

El desarrollo de un auténtico liderazgo que mejore las prácticas, una cultura del liderazgo donde los docentes reconocen estilos de aprendizaje y visualizan las necesidades educativas especiales (NEE) de cada uno de sus alumnos y alumnas, crea las condiciones para establecer que todas las asignaturas y espacios de formación sean importantes y no sólo aquellas que permiten sobresalir en pruebas ministeriales o externas (Eacott, 2011). Algunos aspectos, como la cantidad de alumnos por aula, el reconocimiento de las carencias y necesidades reales de aprendizajes, docentes permanentes en los centros escolares, los recursos para capacitación y perfeccionamiento de los funcionarios, entre otros, inciden en alcanzar mejores logros, no siempre son elementos ya definidos y disminuyen los esfuerzos compartidos (Eacott, 2011).

1.3 Focos de liderazgo para el contexto actual

En la actualidad, se hace necesario reconocer y asimilar las concepciones de liderazgo que más se ajustan a las demandas de los centros educativos para alcanzar sus objetivos institucionales en función de aprendizajes de calidad para todos sus estudiantes. Esto incluye la relación con los desafíos que plantean los nuevos escenarios sociales donde los sistemas educativos deben responder a estas demandas. Bolívar et al. (2013) consideran que

Las políticas educativas desarrolladas al hilo del Estado de Bienestar en la segunda mitad del siglo XX, progresivamente, se han ido mostrando incapaces y poco operativas para dar respuestas eficaces a los nuevos retos; en su lugar, necesitamos incorporar otras sensibilidades e impulsar dinámicas más compartidas y horizontales (Bolívar et al., 2013, p. 19).

Los planteamientos de Peire (2019) respecto de las investigaciones sobre el liderazgo y la influencia del equipo directivo en los procesos de mejora escolar confirman esta afirmación, pues:

Numerosas investigaciones de las últimas décadas (...) son contundentes en evidencias con relación a los efectos del liderazgo de los equipos directivos en los logros académicos de los estudiantes en la escuela principalmente por su influencia en la labor del cuerpo docente y en la organización institucional. (p. 14)

Coherente con lo anterior, el camino que ha recorrido el liderazgo en estas últimas décadas se centra básicamente en el liderazgo instructivo, pasando por el liderazgo distribuido hasta llegar a lo que hoy resuena con mucha insistencia, el liderazgo para la justicia social. En ellos, es clave el cambio de mirada y el espectro de dimensiones que consideran, como es el traspaso de un liderazgo basado en la autoridad del líder formal a escenarios donde los docentes asuman sus propios liderazgos, transformando las perspectivas de la mejora escolar (Marfán y Pascual, 2018; Grubb y Flessa, 2009; Leithwood et al., 2009).

Desde esa plataforma surge un liderazgo que aborda temas tan sensibles como el respeto por los derechos humanos, la calidad educativa y la justicia social. Estos aspectos son considerados por Bolívar y Murillo (2010), cuando señalan la trayectoria del liderazgo instructivo y cómo se transforma en liderazgo para el aprendizaje:

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización. (p. 83)

Siguiendo a Robinson et al. (2009), el liderazgo educativo se puede entender como aquel que dota de un sentido común a la organización escolar, llenándola de energía e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como norte la mejora de la calidad, que se expresa tangiblemente en los aprendizajes de los estudiantes. Al crear mejores condiciones institucionales e interpersonales, así como sistemas de trabajo y modelos de liderazgo junto a la motivación de los docentes, se logrará que los resultados y las oportunidades sean extensivas a todos los estudiantes (Firestone, 2014; Harris y Jones, 2012; Raelin, 2011).

Por su parte, el liderazgo distribuido conecta la reflexión crítica y los acuerdos consensuados de comunidades escolares que trabajan en una visión compartida, comprometiéndose en mejorar las prácticas docentes y las trayectorias institucionales en beneficio de todos los estudiantes (Ahumada et al., 2019; Bolívar et al., 2013; Fullan, 2017; Gvirtz et al., 2015). En ciertos escenarios favorables, un docente con pasión y voluntad por su profesión puede transformar su entorno inmediato y hacer que otros docentes se motiven hacia un encuentro de transformación de todo el centro educativo, donde los alumnos y sus procesos de aprendizaje serán los primeros beneficiados. Ayudar, escuchar y capacitar a los docentes, entre otras acciones, pueden generar valiosos cambios en la organización y en el futuro de los estudiantes (Aguilera, 2011; Stoll et al., 2006).

Asimismo, el liderazgo distribuido considera a otros agentes del centro educativo de distinto orden y nivel, y es promotor, facilitador y colaborador de acciones que mejoren los procesos académicos, los funcionarios y la organización, esta última considerada como una comunidad de aprendizaje en constante búsqueda de mejora (Cannatelli et al., 2017; Garzón Castrillon, 2020; Sewerin y Holmberg, 2017; Vuori, 2019). Al respecto, Bellei et al. (2014) señalan que en esta modalidad de liderazgo resaltan básicamente las figuras del director y jefe técnico como agentes que lideran los procesos de cambio, sin desconocer a los docentes como agentes intermedios que apoyan los procesos organizacionales. En esta misma línea, en los estilos de liderazgo citados se reconoce la labor fundamental del docente en el aula como principal líder educativo y promotor de cambio, por lo que se debe procurar su desarrollo profesional acompañándolo en el progreso de su desempeño pedagógico (Oubel, 2017).

Por otra parte, es determinante indicar que la escuela debe sacudirse del estigma de ser mera reproductora de las desigualdades de la sociedad, lo que lleva a tensionarla en sus grandes desafíos como es desarrollar ambientes más confiables y acogedores, espacios para la real participación social crítica y cultural de sus miembros, la reducción de las desigualdades sociales y gestor de cambios y avances sustanciales en pro de una educación de calidad para todos y con todos (Ainscow, 2019; Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Murillo y Martínez-Garrido, 2019; UNESCO, 2016).

En este sentido, los estudios sobre la educación para la justicia social abarcan diferentes ámbitos y contextos, con proyectos institucionales sobre NEE del alumnado,

donde más que incluir, segrega a ciertos estudiantes a espacios distintos de una educación regular y a los docentes que no han recibido la adecuada preparación en su formación inicial sobre cómo abordar estos ejes. También, es un llamado a la inclusión que indica incorporación y la aceptación de nuevos miembros, pero que no considera los valores, la cultura y la riqueza de la diversidad; focos parciales de trabajo en estas líneas y no como un colectivo institucional abocado desde su visión y misión a una educación en justicia social (Slee, 2018). En todos ellos subyace la búsqueda de la equidad, la igualdad, la reparación y sobre todo la valoración por la riqueza del ser humano con sus derechos inalienables, desde la infraestructura adecuada hasta la aceptación incondicional por el otro.

Una educación equitativa e inclusiva tiene como “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (Murillo et al., 2010, p. 171). Esto se corrobora en los planteamientos expuestos en la Agenda 2030 de la UNESCO (2017), que resalta varios aspectos esenciales, indicados como Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) para abordar esta demanda de una educación de calidad para todos. Busca que la inclusión transforme e incorpore en sus aulas a todos los estudiantes sin que la diversidad individual sea obstáculo para su incorporación (Porter y Towell, 2017). En cambio, como señala Bolívar et al. (2013), la diversidad más que ser una dificultad es posible verla como una excelente posibilidad de transformación y cambio, que incorpora un rediseño de antiguas prácticas por aquellas emergentes y necesarias para el bienestar y desarrollo personal de todos y cada uno de los estudiantes.

El conjunto de estas visiones nos recuerda que el sentido último de la educación es entregar todas las herramientas posibles para que cada estudiante reciba una educación de calidad que le permita desarrollar al máximo todas sus potencialidades de manera íntegra y lejos de todo atisbo de discriminación y menoscabo. Desde esta mirada, las comunidades profesionales de aprendizaje son las que pueden potenciar, practicar y activar mecanismos para lograr que los estudiantes tengan una trayectoria de aprendizaje que les permita desarrollarse como personas y aportar a la sociedad desde su propia individualidad (Chapman et al., 2016; Pino et al., 2018). Además, estos autores reconocen que los docentes deben ser preparados adecuadamente desde su formación inicial, de tal

forma que se comprometan sus conocimientos y capacidades para realizar efectivamente clases acordes con los postulados actuales de un liderazgo para la justicia social.

En definitiva, en los procesos educativos confluyen diferentes factores que deben abocarse a la tarea de resaltar la dignidad del ser humano con todas sus particularidades. Con tal propósito, debe existir un liderazgo que promueva el desarrollo personal de sus miembros y de la institución en un clima que abrace con ternura, aceptación y calidez a todos sus estudiantes y les entregue las mejores herramientas para su desarrollo pleno, en perspectiva de construcción y aportes a una sociedad más equitativa, amable y justa, que promueva y desarrolle “un liderazgo para la justicia social, que asegure una buena educación a todos los alumnos, desde una perspectiva inclusiva y equitativa (Bolívar et al., 2013, p. 17)

Esto indica, por una parte, que los sistemas educativos deberían avocarse a una educación para la justicia social que no sólo la promueva sino también la repare allí donde se han infringido graves daños a los derechos humanos (Schuelka et al., 2019); por otra parte, que los propios centros escolares deben ser receptores de una educación inclusiva, donde la participación de todos los estudiantes sea una práctica institucionalizada (Escribano y Martínez, 2013). Además, en este contexto debe prevalecer esencialmente una pedagogía emancipadora que cree mecanismos para que los estudiantes sean miembros activos de la sociedad (Murillo et al., 2016). Finalmente, en la esencia de la definición de liderazgo para la justicia social, se encuentra el sentido último de la educación, promover mecanismos para establecer una sociedad más justa para todos (Escribano y Martínez, 2013; López, 2013).

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1 Objetivo general

El objetivo general de este estudio es analizar el papel que desempeñan las relaciones de colaboración docente y el liderazgo que surge de dichas relaciones en los procesos de mejora escolar que llevan a cabo centros escolares específicos.

1.4.2 Objetivos específicos

Del objetivo general se desprenden los objetivos específicos siguientes:

- 1.- Analizar la influencia de las relaciones sociales de colaboración entre los docentes sobre los procesos de mejora escolar.
- 2.- Identificar las configuraciones del liderazgo de los centros escolares participantes en el estudio.
3. Analizar la influencia que tiene la configuración del liderazgo en estas redes sobre los procesos de mejora escolar.

1.5 Preguntas de investigación

En esta investigación se busca responder las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué trayectorias organizacionales promueven relaciones de colaboración en los procesos de mejora escolar?
- 2.- ¿Cuál es la percepción de los agentes escolares respecto de las configuraciones de liderazgo que facilitan sus procesos de mejora?
- 3.- ¿Cómo influyen los contextos institucionales en las configuraciones de liderazgo?

1.6 Resumen de la metodología empleada

Para abordar los objetivos propuestos hemos considerado las fases cuantitativa y cualitativa utilizadas en función de la metodología mixta de nuestro estudio. Desde la fase cuantitativa consideramos la configuración de relaciones sociales, usando el análisis de redes sociales (ARS) a través de un instrumento de generación de matrices relacionales basado en un estudio similar desarrollado por Pitts y Spillane (2009) que, a su vez, ya fue utilizado en un estudio anterior (López-Yáñez et al., 2014). A partir de este instrumento pedimos a los miembros de los cinco centros del estudio (un total de 176 participantes) que indicaran sus preferencias respecto de con quiénes se relacionaban con mayor frecuencia en los ámbitos de enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. La información fue procesada con los programas UCINET 6.0 y NETDRAW, que incluyeron medidas nodales de agentes formales (grado de centralidad, orden de

centralidad, grado de cercanía, orden de intermediación y el poder de Bonacich) y medidas estructurales (densidad, centralización y cliques) de cada red.

Desde el conocimiento de las relaciones establecidas entre los diferentes actores, tanto formales como informales, como del comportamiento estructural de las redes estudiadas, nos abocamos a conocer y profundizar las percepciones de diferentes aspectos sobre las trayectorias institucionales. Para ello, en la fase cualitativa se incluyeron 24 participantes, seleccionados a partir de la muestra empleada en la fase cuantitativa. La recolección de los datos incluyó guiones que orientaron las entrevistas en profundidad semiestructurada a directores, los *focus groups* a actores relevantes de cada centro educativo y el marcaje o *shadowing* sobre la rutina diaria de los directores y directoras. En función de esto último, se aplicó la observación directa no participante y se realizó un registro manual y simple de dichas actividades en una jornada de trabajo, así como los incidentes críticos.

Para el análisis de los datos cualitativos, se optó por la triangulación de resultados de cada centro educativo, así como de los resultados generales de las principales categorías de análisis del estudio. Este proceso de triangulación se realizó desde los principios de relevancia y pertinencia, considerando los ejes centrales establecidos para el análisis de cada fase, contrastándolos con la información obtenida de los actores principales.

CAPÍTULO II

EL LIDERAZGO, EN EL CAMINO HACIA LA MEJORA ESCOLAR

“No importa donde estemos, sino hacia donde avanzamos. Para arribar a puerto seguro a veces navegamos con el viento a favor y a veces en contra, pero la cuestión es navegar, no derivar sin rumbo ni permanecer anclados”

Oliver Wendel Holmes

2.1 Concepto de liderazgo

Las teorías que explican el fenómeno del liderazgo en las organizaciones han experimentado importantes cambios a lo largo del tiempo, transportándonos desde miradas heroicas e individualistas a perspectivas más horizontales, democráticas y colectivas (Kellerman, 2013). Actualmente, buscamos el liderazgo en la interacción entre los líderes formales y entre estos y sus seguidores (Gronn, 2000; Spillane, 2006). Se trata pues de un fenómeno social y complejo que involucra a líderes formales e informales en favor de metas compartidas (Duignan, 2014; Leithwood y Seashore-Louis, 2011), lo cual nos invita a investigar “sobre la forma en que el liderazgo se configura en las acciones de los distintos miembros de la comunidad educativa” (Riveros-Barrera, 2012, p. 238).

El liderazgo ha sido estudiado en diferentes disciplinas, lo que ha dado como resultado la consideración de diferentes asertos conceptuales. Sin embargo, todos ellos convergen en que su influencia es ejercida, de acuerdo con la interacción y situaciones dadas, por una o varias personas sobre otras, en función de alcanzar un objetivo común (Boylan, 2016; Spillane et al., 2007). Aquella relación que en otros tiempos fue asimétrica centrándose el poder, el control y la autoridad en un único individuo que, como ser omnisciente, conocía y dominaba todos los ámbitos de la organización, hoy reconoce que las necesidades, intereses y aportaciones de los seguidores son vitales para el desarrollo organizacional (Lunenburg y Ornstein, 2013). En este sentido, surgen nuevas miradas hacia la horizontalidad de relaciones de liderazgo y, precisamente por ello, es necesario destacar la relación existente entre líderes y seguidores que se enfrentan, discuten y se encuentran en la definición de objetivos, tanto institucionales como personales.

En conjunto, esto manifiesta la necesidad de incorporar demandas que hoy surgen con mayor intensidad como la justicia social cuyo imperativo es entregar una educación de calidad en equidad para cada estudiante de los centros escolares (Echeita, 2017; Messiou, 2017), especialmente en el hemisferio sur donde las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica son más complejas y evidentes.

Los siguientes apartados exponen una visión panorámica de los principales modelos de liderazgo que se han desarrollado a lo largo del tiempo, para adentrarnos en aquellos enfoques más recientes y contemporáneos al devenir de las sociedades y de las

culturas globales emergentes, cuyas demandas y desafíos golpean con insistencia las puertas de los sistemas educativos y de los centros escolares.

2.2 Visión histórica de liderazgo

Con base en una nutrida literatura sobre la definición de liderazgo (Northouse, 2013), encontramos muchas acepciones que dan cuenta que es un concepto polisémico, usado en diferentes disciplinas y momentos históricos (Göksoy, 2015). En esta transición irrumpieron visiones que establecían definiciones de líder de acuerdo con sus características personales y formas de ejercerlo pasando por los liderazgos autoritario, paternalista, *laissez faire* (Lewin et al., 1939).

Tabla 1. *Teorías de liderazgo*

Teoría	Perspectivas	Principales características
Teoría de los rasgos (1930-1940).	Los líderes nacen, no se hacen.	No se define la cantidad de rasgos que deba poseer una persona; estos pueden variar según su categoría de descripción. Tampoco, se ha podido establecer cuáles de estos rasgos son rasgos de liderazgo ni cómo influyen en las organizaciones.
Teoría conductual	Autocrático (autoritario) Democrático (participativo) Liberal (dejar hacer) (Lewin et al., 1939; Short y Greer, 2002)	El liderazgo basado en la autoridad. Liderazgo basado en la participación. Liderazgo que deja que cada cual actúe a su propio arbitrio.
Teoría situacional	Liderazgo de contingencia (Fiedler, 1967; House, 1971; Hersey y Blanchard, 1977)	La eficacia del liderazgo tiene relación con dos variables: <ul style="list-style-type: none"> - El estilo del líder. - Control de la situación - Comportamientos del liderazgo: directivo, orientado hacia el rendimiento, de apoyo y participativo. - Variables del entorno: las características de los seguidores y las demandas ambientales; procedimientos y las normas organizativas. <p>Liderazgo eficaz implica estilo directivo, la disposición de los seguidores y madurez como la habilidad y disposición de las personas para responsabilizarse por sus acciones y sus tareas.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Murillo (2006).

Las teorías que se sintetizan en la Tabla 1 reconocen al líder desde sus propias características personales y la forma como se relaciona con los demás actores, llegando a aspectos situacionales ante eventos específicos.

Al respecto, Vásquez (2013) indica que:

En contraparte, el líder transformacional rompe los esquemas organizacionales para crear una visión del futuro e invierte mucho tiempo en compartirla. A través de este proceso, el líder aclara el presente y muestra cómo el pasado lo ha influenciado, para finalmente utilizar a ambos para transformar el futuro. (p. 6)

En este sentido, el liderazgo transformacional operacionaliza y administra el seguimiento de los funcionarios en un esfuerzo de logros consensuados y cuyos beneficios se expanden a todos sus miembros (Sheard y Kakabadse, 2004). Este liderazgo busca extraer capacidades y habilidades de sus seguidores, transformándolas en competencias que benefician tanto a los seguidores como a la institución en un proceso de cambio duradero. Como indica la Tabla 2, al centrarse en las personas, el liderazgo promueve las capacidades de cada cual y la búsqueda de un desarrollo efectivo, en un clima donde la confianza y el reconocimiento personal son evidentes (Barbutto, 2005; Hallinger y Heck, 2010a, 2010b).

La importancia de estos estilos de liderazgo radica en la manera como se establecen relaciones y compromisos con los seguidores para desarrollarlos como agentes de cambio y mejorar los resultados de las organizaciones. Ambos estilos presentan avances en la relación con los seguidores, las tareas y la organización, en un continuo trabajo que recoge lo mejor de cada actor institucional, orientado al desarrollo y progreso de cada organización (Martínez-Valdivia et al., 2018).

Tabla 2. *Paralelo entre liderazgos*

Liderazgo	Características	Implicancias
Transaccional (Burns, 1978)	Se sustenta en la transacción con los miembros de la organización.	Actúa en las acciones de los seguidores para guiar, orientar, criticar y corregir de manera pasiva o activa.
	Conocen las necesidades de sus seguidores y las orientan hacia el logro de los objetivos.	Activa los mecanismos establecidos ante los resultados obtenidos por los seguidores.
	Organizan la estructura y las tareas organizativas con excelentes resultados en el presente.	
	Establecen relaciones de desempeño, recompensas y castigos, con los agentes de la organización.	Se considera más un ámbito de gestión que un estilo de liderazgo por abocarse principalmente en el presente.
	Establecen grados de confianza con los seguidores al indicar claramente lo que se espera de ellos y los beneficios que implicarán sus logros.	
	Promueven una cultura de logro con eficacia y eficiencia.	
Transformacional (Bass y Avolio, 1994)	Motivan, articulan y se esfuerzan en lograr una cultura de trabajo que logre los objetivos de la organización.	Trabaja sobre cada persona entregando tareas de acuerdo a sus potencialidades.
	Se sustenta en la generación de compromiso con las metas institucionales, de acuerdo a las cualidades, conocimientos y valores del líder.	Promueve el desarrollo de estrategias en la resolución de problemas con el despliegue de creatividad e imaginación de los miembros institucionales.
	Promueven el desarrollo de un buen clima organizacional.	Considera:
	Propician verdaderos cambios en las organizaciones, a través de cambios sustantivos en las personas y los grupos.	Carisma, Visión, Consideración individual, Estimulación intelectual,
	Desarrollan las capacidades personales de cada seguidor, inspirándolos en la visión de la institución.	Capacidad para motivar. Cree y confía en las capacidades de sus colaboradores, indicando las altas expectativas que se tienen de ellos y orienta sus esfuerzos para la consecución de los objetivos personales e institucionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Robles et al. (2008).

Para López-Yáñez (2010), el concepto de liderazgo ha estado marcado por una visión heroica, llegando a concebirse hoy como el proceso que transforma las organizaciones y las personas al desarrollar en ellos un sentido de pertenencia, responsabilidad y compromiso con las acciones que se toman. A partir de estas dinámicas, a inicios del año 2000 surgieron nuevas perspectivas y enfoques sobre el liderazgo dando respuestas a las demandas y necesidades actuales y que serán, de algún modo el puente necesario para llegar a lo que conocemos como liderazgo educativo, distribución del liderazgo y liderazgo para la justicia social.

La Tabla 3 ofrece una visión general de los estilos de liderazgo que representa un aporte hacia un conocimiento del liderazgo, estableciendo peldaños para alcanzar una visión más completa del mismo.

Tabla 3. *Estilos de liderazgo*

Estilos de liderazgo	Características
Facilitador (Lashway, 2002)	El liderazgo facilitador ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. De esta manera, es posible definirlo como aquel que presenta comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela para adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados.
Persuasivo (Stoll y Fink, 1999)	El liderazgo persuasivo se sustenta en cuatro premisas básicas: 1.- optimismo: el líder mantiene altas expectativas para los otros; 2.- respeto a la individualidad de cada ser humano que se manifiesta en comportamientos como civismo, educación, cortesía y afecto; 3.- confianza, dado que los seres humanos son interdependientes, la confianza se convierte en la más alta forma de motivación humana; 4.- intencionalidad: los líderes persuasivos actúan a partir de una postura intencionalmente sugerente.
Sostenible (Hargreaves y Fink, 2006)	El liderazgo sostenible se basa en siete principios: (1) genera y mantiene un aprendizaje sostenible; (2) asegura el éxito en el tiempo; (3) apoya el liderazgo de otros; (4) dirige su atención a la justicia social; (5) desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales; (6) desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; (7) tiene un compromiso activo con el entorno.

Fuente: Elaboración basada en García (2010)

Sin embargo, en estudios previos, Northouse (2004) no encontró evidencia en la literatura sobre la influencia de las condiciones y rasgos personales de los líderes en las instituciones y las personas. Por su parte, Leithwood (2006) refutó esta afirmación

destacando características como una mente abierta, la flexibilidad, la persistencia y el optimismo como aquellas que pueden hacer la diferencia en la efectividad del liderazgo. A su vez, Harris et al. (2003) apoyan esta propuesta manifestando que la inteligencia emocional y las habilidades sociales son algunas características esenciales de los líderes actuales.

Al respecto, Xu et al. (2014) identificaron algunos rasgos prototípicos de los líderes, distinguieron los de carácter intrínseco, como el aprendizaje personal y su capacidad de análisis e introspección, que cambian en intensidad según los contextos, y los extrínsecos, que se visibilizan en presencia de grandes eventos y en la influencia de elementos culturales en que están inmersos, siendo desplazados por otros rasgos a través del tiempo (Billsberry, 2009).

En los últimos años, el debate se ha centrado en cómo, desde los avances del liderazgo para el aprendizaje, se puede llegar a la distribución del liderazgo o al liderazgo distribuido (Leithwood, 2009; MacBeath, 2009) que permita establecer relaciones de mutuo acuerdo entre líderes y seguidores. Además, a partir de un buen clima organizacional, es posible alinear las capacidades individuales y colectivas en la consecución de objetivos estratégicos comunes (Campos et al., 2017), buscar la convergencia entre todos los factores involucrados que permita avanzar hacia un liderazgo para la justicia social. Para ello, se debe convocar a todos los actores de las comunidades educativas en el establecimiento de estrategias y espacios educativos inclusivos y democráticos para el desarrollo integral de cada uno de los estudiantes.

Los aspectos precedentes son muy importantes para los centros escolares porque pueden ser movilizados tanto del aprendizaje organizacional como de los procesos de mejora por el gran compromiso de los docentes en estas acciones esenciales (Spillane et al., 2004; Tingle et al., 2019).

2.3 Configuraciones del liderazgo para el debate actual

2.3.1 Liderazgo para el aprendizaje

2.3.1.1 Orígenes de los estudios del liderazgo

Ya en la década del 70, las líneas de investigación relacionadas con el liderazgo instructivo demostraron avances sostenidos en términos de mejora educativa, relevando a los directivos como piezas claves en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Chapman

et al. 2016; Edmonds, 1979; Erickson, 1979; Hallinger, 2010; Hallinger y Heck, 2010). En este sentido, para Peire (2019) existen dos corrientes para el liderazgo instruccional: una centrada en la enseñanza y el docente con miras a los resultados institucionales y la otra que supera a la primera, orientada al aprendizaje, es decir, cuyo énfasis está en el logro de cada estudiante. Este autor lo expone en los siguientes términos:

Por un lado, están las teorías de liderazgo instruccional de origen norteamericano cuyo foco está centrado en el comportamiento de los docentes y su desempeño con relación a los aprendizajes de los estudiantes. Esta vertiente de liderazgo instruccional ha sido criticada puesto que sitúa su mirada solamente en la enseñanza, y deposita demasiada responsabilidad en la mera figura del director como quien tiene la autoridad, el poder y la experticia en una relación de jerarquía rígida con el equipo docente... Por otro lado, encontramos la noción de liderazgo para el aprendizaje ...que tiene su origen en Inglaterra, cuyo foco es el aprendizaje de los estudiantes. (Peire, 2019, p. 19)

A poco andar, algunos autores reconocen los albores del liderazgo pedagógico o educativo en el llamado movimiento de las escuelas eficaces desarrolladas en la década de los 80, cuyos primeros estudios sitúan al director como eje central en los procesos de mejora para obtener buenos resultados escolares (Edmonds, 1983; Sun y Leithwood, 2015). A partir de esto, este liderazgo ha evolucionado por cauces naturales para convertirse en un liderazgo para el aprendizaje, tal como se concibe hoy, cuyo foco ya no es solo un liderazgo instruccional con alta valoración en la calidad educativa (Murillo, 2006), sino que confluye precisamente en el estudiante y en sus logros de aprendizaje.

En este sentido, Para Bolívar (2010),

Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo (calidad de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización. (p. 83)

En esta misma línea, los avances en los sistemas educativos y la mayor autonomía de los directivos permitieron progresos sustanciales en el centro de las organizaciones y en el cambio escolar en función del aprendizaje. al respecto, Rodríguez-Gallego et al. (2020) señalan que:

Las reformas educativas, desde los años 90, promovieron innovaciones asociadas a modelos de descentralización y autonomía, dado que a un mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora y éxito escolar. La autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo compartido, estaban entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora de los centros... En la actualidad el desarrollo de la autonomía pedagógica y el modelo de dirección tienen un objetivo común, mejorar el funcionamiento del centro y el aprendizaje de los estudiantes, es lo que se conoce con el término de “liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el aprendizaje... (p. 2)

Desde esta mirada, el liderazgo pedagógico es una respuesta a un liderazgo de corte administrativo que determinaba la forma de gestionar los centros educativos, destacando a los directivos como factores determinantes para la mejora escolar. En cambio, en la actualidad el foco se encuentra en el currículum y la pedagogía (Bolívar, 2010; Bolívar et al., 2013; Day et al., 2016; Grubb y Flessa, 2009; Leithwood et al. 2006; López- Yáñez ,2010; Robinson et al., 2008; Stoll y Fink, 1999; Uribe y Celis, 2012).

Para autores algunos autores, como Hallinger y Heck (2010b, 2010b), lo que hoy conocemos como liderazgo para el aprendizaje deriva de una síntesis de liderazgo transformacional e instruccional, que diferentes estudios ubican con una fuerte presencia en el campo del conocimiento tanto empírico como práctico (Hallinger y Wang, 2015; Sebastian y Allensworth, 2012). Por su parte, Day et al. (2016) indican que:

Desde el enfoque del liderazgo pedagógico, se ve a los líderes de la escuela con una responsabilidad primordial para promover mejores resultados de aprendizaje en el alumnado, centrándose especialmente en mejorar para ello la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. (p. 224)

Visto de este modo, el liderazgo para el aprendizaje es la columna vertebral de la organización escolar, en cuanto considera ejes fundamentales para su éxito, desde sus grandes ideales y la forma de cumplirlos, pasando por la declaración de objetivos estratégicos y el cómo liderarlos, hasta el desarrollo de espacios más saludables para un aprendizaje de calidad.

2.3.1.2 Conceptualización y sentido del liderazgo para el aprendizaje

Como ya se ha señalado, el liderazgo para el aprendizaje busca conectar diferentes dimensiones del ámbito educativo y actores para generar aprendizajes de calidad en cada estudiante, donde el liderazgo directivo es un eje central que pivota diferentes acciones y recursos para el logro de los objetivos pedagógicos e institucionales. Estos aspectos han sido corroborados por Pont et al. (2009), al referirnos que “el liderazgo para el aprendizaje es el carácter fundamental del liderazgo escolar” (p. 10). Además, Leithwood (2009) afirma que el sentido del liderazgo educativo es la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (p. 20). En cambio, Elmore (2010) sostiene que “El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente.” (p. 12)

Con base en los aportes de los autores señalados, el liderazgo para el aprendizaje es fundamental para mejorar las prácticas docentes y desarrollar procesos educativos de calidad, lo que traería consigo la instalación efectiva de capacidades organizacionales que movilicen a todos sus actores. Para Seashore y Leithwood (2010), “es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo” (p. 7). Estos aspectos son confirmados por los Informes McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y Talis (Izquierdo, 2016), que señalan cómo las particularidades del sistema educativo y la gestión institucional encuentran su correlato en los resultados académicos de los estudiantes. No obstante, estos procesos demandan su cuota de dificultad e incertidumbre, como señalan Rodríguez-Gallego et al. (2020), “estas nuevas perspectivas suelen generar resistencias de los directivos, que ven ampliadas sus responsabilidades, y el profesorado, que ven invadidas sus prácticas individualistas.” (p. 15)

Con el paso del tiempo y en una dinámica de mayor influencia de los docentes en términos de participación y de liderazgos, se produjo un cambio cualitativo organizacional que permitió apuntar hacia los procesos de mejora desde las capacidades profesionalizantes de las comunidades educativas (Bolívar et al., 2013; Leithwood et al., 2007, 2009; Lewis y Murphy, 2008). Desde allí, se hace imprescindible reconocer los aportes de los diferentes estamentos educativos hacia los logros institucionales. Para Fullan (2017), “este es un momento especialmente oportuno para desarrollar el liderazgo

escolar porque el liderazgo apropiado para fomentar el aprendizaje podría traducirse en una notable diferencia en los aprendizajes estudiantiles.” (p. 191)

2.3.1.3 La influencia del liderazgo en los procesos de mejora escolar

Las investigaciones sobre el éxito educativo y la mejorar escolar en centros educativos indican que el trabajo en equipo, de manera funcional y efectiva, extendido a todas las tareas de la organización, ha logrado excelentes resultados en el rendimiento estudiantil produciendo una educación de mayor calidad (Silva et al., 2018; Izquierdo, 2016; Seashore y Wahlstrom, 2010). Además, los líderes fueron capaces de encontrar a otros líderes que pudieron desarrollar sus capacidades para el beneficio de todos (Bellei et al., 2014; Dinham, 2005; García-Garnica y Caballero, 2019).

Estos planteamientos confirman que el liderazgo escolar es un factor decisivo para producir cambios institucionales que requieren movilizar a toda la organización para el logro de objetivos comunes y el desarrollo profesional docente (Bush, 2019; Hallinger y Heck, 2010; Leithwood et al., 2006; Moral et al., 2016; Robinson et al., 2009). En este contexto, las prácticas del liderazgo se asocian a establecer la dirección, el rediseño de la organización escolar y el desarrollo de las personas (funcionarios) y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron examinados en los estudios de Leithwood et al. (2006) y Day et al. (2011).

Según Bolívar et al. (2013),

La cuestión del liderazgo educativo se sitúa en la preocupación común en los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que puedan conseguir buenos aprendizajes para todos los alumnos. Por tanto, va vinculada a la mejora educativa. (p. 5)

Además, algunos autores consideran que el liderazgo debe conectar en su accionar a otros agentes que colaboren en mejorar los aprendizajes, con directivos capacitados que agilicen y no ralenticen los cambios (Quiroga y Aravena, 2018). Por ello, se releva a las familias en acciones concretas de inserción, se considera el apoyo de redes en diferentes niveles y los aportes de organizaciones tanto gubernamentales como aquellas sin fines de lucro (Mautone et al., 2015). Esto traería consigo influencia y transmisión de experiencias educativas a distintos niveles de interacción incidiendo en los procesos de aprendizaje (Berkowitz et al., 2017). Al incorporarlas de un modo amigable en un clima de sana

convivencia, valorando los esfuerzos de todos los actores, sin duda significará una ventaja para el desarrollo escolar (Day, 2000; Hall et al., 2011; Murillo y Hernández-Castilla, 2015; Rix et al., 2014; Sebastian y Allensworth, 2012).

Desde esta perspectiva, Hargreaves y Fullan (2014) reconocen que aquellos centros que mejor lo logran se han enfocado en el aula como núcleo del cambio, así como otros autores señalan al liderazgo directivo (25% de los resultados escolares) como el segundo componente que explica la calidad de los aprendizajes, tras la enseñanza directa dentro del aula, dada por la calidad de los docentes (OCDE, 2014; Pont et al., 2009). Desde estos factores, se sitúa en tercer lugar el seguimiento sobre las trayectorias de aprendizaje de los estudiantes, que considera altas expectativas y un monitoreo permanente de sus estados de avance (Barber y Mourshed, 2007).

En concordancia con esta perspectiva, en un liderazgo para el aprendizaje, el líder educativo debe ser capaz de instalar procesos de cambio para la mejora del centro escolar y sostenerlos en el tiempo, en un permanente seguimiento de prácticas que mejoren la calidad de la enseñanza, cuyo fin es el aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010, 2016; Leithwood et al., 2006; Spillane y Ortiz, 2017; Villa Sánchez, 2019).

Confirmando lo anterior, en un estudio en el que se incluyeron más de 1200 escuelas con altos resultados académicos en Singapur, Hairon y Goh (2014) asociaron el éxito escolar a cuatro elementos esenciales: el empoderamiento de los agentes educativos, una amplia distribución del liderazgo, la producción de ideas y la toma de decisiones compartidas, y el compromiso colectivo que a su vez implica sentido de pertenencia y responsabilidad. En este contexto, el liderazgo “desempeña una posición estratégica por la capacidad para articular variables diversas que, de modo aislado, tendrían poco impacto en los aprendizajes, pero integradas producen sinergias que incrementan notablemente dicho impacto.” (Bolívar et al., 2013, p. 20)

De ahí surge la idea de que las dificultades, necesidades y carencias no son obstáculos frente al optimismo y resiliencia de sus líderes; ellos comparten sueños, esperanzas y una visión con sus comunidades educativas y las llenan de sentido y energía (Billsberry, 2009). Sin embargo, los directivos no se encuentran exentos de dificultades que, muchas veces, limitan sus posibilidades y acciones de cambio exigidas desde la autoridad y la normativa vigente (Rodríguez-Gallego, 2020). Así, retroalimentan el

trabajo de aula de sus docentes usando los recursos disponibles, mejoran la comunicación y las relaciones sociales, los acompañan en su quehacer pedagógico, establecen parámetros en los resultados de aprendizaje y transmiten de primera fuente los objetivos de la institución (Firestone, 2014; Harris y Jones, 2012; Iranzo-García et al., 2018; Martínez-García y Gil-Flores, 2018; OCDE, 2014; Raelin, 2011; Ramery y Pérez, 2016; Robinson et al., 2009; Spillane y Ortiz, 2017).

Esto permite aumentar la capacidad organizacional para el beneficio de todas las partes, que promueve un sentimiento de confianza e interdependencia entre todos los miembros, favoreciendo el cambio efectivo que atraiga a las familias y las mantenga fieles a la misión escolar (Bennis y Nanus, 2007; Berg y Cornell, 2016; Hall et al., 2011; Martínez-García y Gil-Flores, 2018; Mascall et al., 2008; Sebastian y Allensworth, 2012).

Coherentemente, Bolívar (2012) afirma que “El liderazgo pedagógico se entiende como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una comunidad profesional de aprendizaje con un sentido de propósito compartido” (p. 257). El liderazgo debe contar, además, con cierto grado de autonomía que conduzca a la mejora sostenida de los aprendizajes en el tiempo. Una adecuada dirección con metas claras rediseña la escuela en función del desarrollo organizacional y la mejora sostenida de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Day et al., 2011; Leithwood et al., 2006; Pont et al., 2009). Si esto no ocurre, es poco probable obtener éxito y favorecer a los estudiantes. Por ello, son los directivos los encargados de implicar a todos los miembros de las comunidades educativas (Izquierdo, 2016; Rix et al., 2014; Silva et al., 2018) en un encuentro de confianza, creando oportunidades para el desarrollo personal y profesional de todos y cada uno de sus miembros (Blasé y Blasé, 1999).

En este sentido, Aziz dos Santos (2019, p. 9) identifica los beneficios de las relaciones de confianza en los centros escolares: identificación y compromiso; interés y entusiasmo por el trabajo; disponibilidad a la colaboración; apertura y capacidad de innovación; aprovechamiento de las capacidades individuales; desempeño profesional; corresponsabilidad y *accountability* y; mejora de los resultados educativos.

Si los directivos confían en los demás, reconocerán en las comunidades educativas una fuente inagotable de aprendizajes que circula en todas direcciones, cuyos aspectos son confirmados en la observación directa, las tutorías y mentorías (McCormick et al.,

2013). Esta última idea se encuentra asociada a los directivos noveles, en cuanto permite apropiarse de herramientas de liderazgo que convoca a todos los funcionarios en nuevas visiones de un trabajo conjunto (DeFlaminis et al., 2016; Spillane y Lee, 2014).

En esta misma línea, Bolívar et al. (2013) señalan que los efectos positivos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán mucho de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido o compartido y de sus decisiones respecto de las dimensiones de la escuela a las cuales dedicar más tiempo y atención. Por su parte, Leithwood et al. (2008) indican que los líderes que tienen mayores éxitos en sus tareas son aquellos que están dispuestos a llevar a cabo procesos de mejora continua, desarrollando competencias como la flexibilidad y persistencia en vías de sus objetivos estratégicos, demostrando altas expectativas en sus acciones y las de los demás.

La UNESCO (2016) considera que, en ocasiones, la estructura escolar se conforma de tal modo que requiere pocos cambios, por cuanto resulta interesante reconocer que el análisis del liderazgo trasciende a la escuela y se ubica en diferentes niveles de interacción que, actuando de manera eficiente, puede lograr transformaciones exitosas e iluminar a los demás centros educativos (Bolívar et al., 2013; Barber y Fullan, 2005; Huettermann et al., 2014).

Bolívar et al. (2013, p. 22) indican los aspectos clave para reconocer y desarrollar este liderazgo: “De este modo, de considerar la cúspide como la clave del liderazgo, actualmente lo situamos en el centro de las relaciones”. En lugar de centrarse en el “qué” de la dirección (personas, estructuras, funciones y roles, rutinas), se pasa al “cómo” el liderazgo se realiza a través de prácticas comunes y habituales implicadas en rutinas y funciones de liderazgo.”

Siguiendo estas ideas, para crear un liderazgo eficiente que permee a toda la organización, es necesario que existan estos miembros líderes, con visión de futuro que posean la energía y la voluntad de llevar a cabo sus desafíos. Además, debe existir el compromiso y responsabilidad de la mejora continua, de autorrenovación, que involucra un trabajo reflexivo y juicioso, con una agenda programada de acciones que surgen desde un trabajo mancomunado, serio y profesional y de establecer redes de apoyo diverso (Larraz et al., 2014; Robinson, 2010).

Al respecto, Emira (2013) estudió las barreras de participación del liderazgo y las formas de mejorar su desempeño. Sus conclusiones indican que el liderazgo debe centrarse en la creación de un ambiente que motive y genere espacios de colaboración y participación de todos en la toma de decisiones. Además, señala que se deben superar obstáculos entre los miembros de los diferentes estamentos y barreras propias de las relaciones interpersonales entre jerarquía y pares. Esto puede llevar a que, ante una mala administración de estas relaciones, se participe en toma de decisiones equivocadas que puedan causar daños a las personas y a la institución (Reed, 2012). Por ejemplo, el estudio de Medina et al. (2018) sobre las características, situaciones y funciones de un director en un centro escolar de bajos resultados concluyó que:

El ejercicio de la función directiva para procesos de gestión debe de considerar el análisis de fortalezas y áreas de oportunidad para atender las limitantes que se presenta en el contexto escolar. Con lo anterior, se pretende coadyuvar en la formación de actores educativos, así como en el diseño de propuestas de mejora que apunten al fortalecimiento del sistema educativo y, por ende, a la calidad educativa (Medina et al., 2018, p. 1).

Así mismo, recientemente, ha aumentado la investigación en torno al liderazgo en las organizaciones escolares (Ahumada et al, 2019; Azorín, 2018; Elmore, 2010; Gómez et al., 2019; Gronn, 2003a, 2003b; Harris, 2008; Leithwood, 2009; Murillo et al., 2010; Robinson et al., 2009; Spillane y Hunt, 2010). Esta información transita por la voz de las políticas públicas, la gestión organizacional y la inclusión educativa, desde diferentes dimensiones que se focalizan en el cambio para la mejora escolar, donde los acuerdos y los grados de compromiso se vean reflejados en los aprendizajes de los estudiantes (Ahtaridou, 2011; Hallinger y Heck, 2011; Moral et al., 2016). En este sentido, el director es como un “director de orquesta” que orienta a la organización hacia objetivos comunes (Hattie, 2015). Como señala Weinstein y Muñoz (2012, 2017), “una mejora sin liderazgo no podría materializarse, y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas.” (p. 5)

Al respecto, estudios acerca del liderazgo educativo describen cómo actúan aquellos líderes en centros que obtienen buenos resultados académicos (Day et al., 2016), destacándose una apertura de poder y control de un único líder hacia relaciones de confianza (Harris, 2013a, 2013b; Ho y Ng, 2017) y que promueve el desarrollo de una

comunidad profesional de aprendizaje (CPA) efectiva (Murillo, 2010; Pepper, 2014). Además, los efectos positivos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos “dependerán tanto de las prácticas desarrolladas, y de a qué se le dedica tiempo y atención, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido entre los educadores de la institución.” (Bolívar, 2010, p. 84)

Desde este andamiaje, se reorientan los objetivos estratégicos a partir de una visión y misión compartida del centro con foco en los procesos didácticos (Elmore, 2010; Park y Datnow, 2016; Robinson et al., 2009). Por su parte, las conclusiones del estudio de Rodríguez-Gallegos et al. (2020) con directores sobre los procesos para la mejora escolar indican que:

Desde nuestro punto de vista, son resultados coherentes pues los equipos directivos entrevistados promueven diversidad de estrategias docentes, uso de las tecnologías de la información, estímulo de la responsabilidad compartida, atención la diversidad y formación de su profesorado para responder a dichas necesidades... (p. 15)

Informes recientes de los principales aportes respecto de líderes escolares, políticas educacionales y fortalecimiento de equipos directivos en América del Sur han evidenciado avances en esta línea de investigación en diferentes países, en cuyo grupo resalta Chile. En ellos, también se reflejan las tensiones y las tareas pendientes por realizar, sobre todo en relación a la necesidad de preparar, acompañar y fortalecer el trabajo de los equipos directivos hacia cambios institucionales (Aravena et al., 2017; Flessa et al., 2018).

2.3.1.4 Prácticas del liderazgo para el aprendizaje

Como hemos visto, el liderazgo para el aprendizaje se nutre diferentes fuentes y factores que puedan ayudar a desarrollar capacidades organizativas para la mejora escolar. La Tabla 4 resume los diferentes autores y aquellas prácticas que permitirían, gestionar e instalar capacidades organizativas de enseñanza y aprendizaje eficaces.

Tabla 4. *Claves del liderazgo para el aprendizaje*

Autores	Lineamientos
Elmore (2010)	<p>Privilegia la mejora de la calidad de la enseñanza y la de los resultados de los alumnos.</p> <p>Considera el liderazgo como una función distribuida en lugar de una actividad ligada a un rol.</p> <p>Requiere una inversión continua en conocimientos y competencias, de acuerdo a los contextos internos y externos fluctuantes.</p>
MacBeath (2009)	<p>Centrarse en el aprendizaje como actividad.</p> <p>Crear condiciones favorables para el aprendizaje.</p> <p>Promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje.</p> <p>Compartir el liderazgo.</p> <p>Establecer una responsabilidad común por los resultados.</p>
Lewis y Murphy (2008)	<p>Visión para el aprendizaje.</p> <p>Programa de enseñanza.</p> <p>Currículo.</p> <p>Programa de evaluación.</p> <p>Comunidades de aprendizaje.</p> <p>Adquisición y uso de recursos.</p> <p>Cultura organizacional.</p>
Leithwood et al. (2009)	<p>Proveer recursos y desarrollo profesional para el cuerpo docente.</p> <p>Trabajar directamente con el profesorado en el aula (evaluación, supervisión, asesoramiento).</p> <p>Coordinar y evaluar el currículo, la instrucción y la evaluación.</p> <p>Seguimiento de la enseñanza y del progreso de los estudiantes.</p> <p>Desarrollar y mantener normas compartidas y expectativas con todos los agentes educativos.</p>
Bolívar (2010)	<p>Establecimiento de metas y comunicación de altas expectativas. Obtención asignación de recursos de manera estratégica. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo para el logro de aprendizajes.</p> <p>Participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.</p> <p>Asegurar un entorno seguro y ordenado protegiendo el tiempo de enseñanza y aprendizaje y construyendo un clima de confianza.</p>
Day et al. (2011)	<p>Establecer dirección.</p> <p>Rediseñar la organización.</p> <p>Desarrollar personas.</p> <p>Gestionar procesos de enseñanza y aprendizaje.</p>
Robinson (2011)	<p>Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de los profesores.</p> <p>Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículo.</p> <p>Establecer metas y expectativas.</p> <p>Emplear los recursos de forma estratégica.</p> <p>Asegurar un entorno seguro y ordenado.</p>
Ahtaridou (2011) Hallinger y Heck (2010a) Hallinger y Heck (2010b) Moral et al. (2016)	<p>La importancia del liderazgo escolar en las reformas educativas y mejora de los centros.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de Peire (2019) y Rodríguez-Gallego et al. (2020).

Desde la perspectiva de un liderazgo para el aprendizaje, Fullan (2017) indica que:

... la situación también es propicia para implementar cambios positivos y el rol del director podría cobrar una dimensión mucho más importante y atractiva en los próximos cinco años. Esto será incluso de mayor relevancia en América Latina donde las transformaciones en el ámbito de la educación se están llevando a cabo de manera dinámica, con un énfasis en la descentralización. (p. 183)

Considerando esta plataforma conceptual sobre el liderazgo para el aprendizaje y sus nuevos desafíos, surgen nuevas miradas a las relaciones de poder más horizontales y sentidos del liderazgo que comprometen y se transversalizan a toda la organización escolar.

2.3.2 Liderazgo distribuido o distribución del liderazgo

2.3.2.1 Orígenes

Gibb (1954) fue el primero en desarrollar el concepto distribuido; lo definió como una acción concertada de un grupo de individuos que buscan, en el intercambio de las relaciones personales, satisfacer necesidades tanto institucionales como la de sus miembros. El liderazgo distribuido (LD, en adelante) surge de la psicología cognoscitiva y social, sustentándose sobre la base de la teoría de la distribución cognoscitiva y de la actividad. Este fenómeno tiene su mejor representación distribuida a través de los individuos, cuyas manifestaciones pueden ser internas y externas, y que pueden interactuar con otros grupos o agentes en escenarios sociales, políticos y culturales diversos y particulares (Hutchins, 1995).

Además, la teoría de la actividad plantea que el trabajo grupal, colaborativo y de corresponsabilidad es clave para desarrollar aprendizajes que permitan la resolución de problemas de diferente índole, destacando la presencia de elementos sociales implicados en los procesos y en las tareas por realizar (Spillane, 2006). Desde esta mirada, se reconoce que ningún individuo tiene el conocimiento y la experticia absoluta en todas las materias relacionadas con la institución por lo que, en el encuentro con otros, se potencian los elementos necesarios para afrontar los desafíos institucionales.

Por su parte, Gronn (2003a, 2003b) señala que el liderazgo se caracteriza por el trabajo colaborativo, por la reciprocidad de la práctica y de los saberes formales e

informales, que trasciende las estructuras, basándose en los acuerdos y compromisos que abarcan contextos educativos, llegando a todos los niveles y personas. Ambos enfoques pueden generar una potente matriz de conocimientos para entender y valorar este nuevo foco del liderazgo en las instituciones educativas y aportar en la creación de una base de experiencias que permita su mejora efectiva (Starratt, 2004). Por tanto, se perfila a los líderes escolares y las interacciones que se generan al interior de estos espacios educativos como una nueva forma de percibir las instituciones (Printy, 2008; Spillane, 2006).

2.3.2.2 El papel de la distribución del liderazgo en la mejora escolar

El liderazgo no se concentra en un solo individuo; todos pueden tener acceso de acuerdo con las situaciones y necesidades donde puedan aportar, como es el caso de los especialistas donde recae el liderazgo en determinadas situaciones, que requieren de sus capacidades. Así, “el liderazgo influye en las personas para pensar y actuar de un modo diferente” (Robinson et al., 2009, p. 67). Por tanto, el LD nace como una respuesta a la antigua concepción centrada y anclada sólo a la persona de ciertos individuos que ocupaban los cargos directivos (Gronn, 2000; Spillane, 2006; Shen et al., 2019).

Al respecto, Bolívar et al. (2013) señalan:

Sin embargo, liderazgo distribuido hace referencia también a algo más profundo y complejo que la mera consideración del número y la condición de los individuos implicados en el fenómeno. Alude al modo en que se configura el fenómeno o, dicho de otro modo, a su naturaleza misma. (p. 33)

En este sentido, la literatura muestra avances importantes acerca de cómo definir la posición estratégica de los seguidores respecto de la elección, mantención y permanencia del líder y de modo especial, sobre los grados de participación de todos los miembros en una toma de decisiones más consensuada y corresponsable (Lusquiños, 2019; Voon et al., 2011). Son los seguidores los que empoderan a los líderes (Northouse, 2016). Se les da la confianza, voluntad, credibilidad y fidelidad en las tareas a desarrollar, y de alguna forma, son ellos los que pueden retirar estos atributos por no considerarlos oportunos o por no responder a sus demandas individuales y de equipo (Vásquez, 2013). Sin embargo, esta relación implica necesariamente el efecto orientador del líder formal en la ejecución de las prácticas “...es a partir de la identificación del efecto que buscan

generar que se hace posible diferenciar los tipos de prácticas y su influencia sobre los seguidores.” (Lusquiños, 2019, p. 5)

Estos seguidores son los que finalmente dan soporte y estabilidad a los líderes (Londoño, 2018), aceptando la influencia social que ejercen sobre ellos, promoviendo acciones de fidelidad y cooperación a través de una relación de confianza mutua y de compromiso hacia los valores presentes en las relaciones sociales (Anderson, 2006; Kellerman, 2013; Ovaes, 2018; Pont et al., 2009). Se empoderan y facultan a los líderes a ejercer su influencia y sus acciones, donde el liderazgo genera un impacto positivo tanto en el equipo como en el comportamiento del aprendizaje individual, ello forjado por la seguridad psicológica que les otorga el líder (Liu et al., 2014).

Sin embargo, como indican Bolívar et al. (2013), para que exista un LD, es necesario el concierto de varios factores:

...además de líderes y seguidores, es la situación, lo cual incluye una variedad de aspectos como las rutinas de trabajo, las condiciones de funcionamiento de la organización o la coyuntura que ésta atraviesa y sus repercusiones sobre los estados mentales y emocionales de los participantes. (p. 35)

Similarmente, Kafetsios et al. (2014) señalan que los aspectos afectivos y emocionales presentes entre líderes y seguidores crean nuevas estructuras de trabajo y convocan esfuerzos compartidos. Allí, cada integrante presenta sus ideas y se reconocen sus aportes a partir de su especialización, experiencia y sentido de trabajo en equipo, entendido como un fenómeno organizativo consciente (Harris, 2008; Villa, 2016). También, Di Fabio y Gori (2016) afirman que quienes presenten mayor predisposición al cambio desde lo cognitivo y emocional podrán adaptarse más fácilmente a nuevos escenarios y enfrentar nuevos desafíos.

En investigaciones asociadas a la percepción del líder por parte de sus seguidores y cómo las acciones y actitudes influyen en la visión que tienen sobre ellos, se establece, en términos generales, la honradez y la inteligencia como los rasgos más destacados, aunque existan otras características que se presentaron dependiendo del nivel de liderazgo. Los aspectos relacionales se vincularon con los niveles de satisfacción laboral y el compromiso con la organización (Nichols y Cottrell, 2014; Salessi y Omar, 2017).

Para Spillane (2006), el liderazgo se centra en la interrelación que se produce con la presencia de los líderes, los seguidores y los contextos donde se desarrolla este proceso. La acción transcurre y produce resultados más altos cuando se conjugan sabiamente estos elementos, como es el caso de la práctica entre dos bailarines, donde el baile depende de la acción concertada de cada uno de ellos. Sparrowe (2005) considera que, para que exista una buena relación entre los líderes y seguidores, es vital la autenticidad que se le asigna al líder, la que proviene no sólo de la autoconciencia de sus valores, sino que emerge del trato con los demás (Souto Maior Fontes, 2015). Por su parte, Burke et al. (2007) consideran que la configuración de un modelo integrador de la confianza en el liderazgo que potencia las relaciones entre sus miembros dinamiza los aportes y respalda las decisiones emanadas desde el consenso y la responsabilidad.

En tal sentido, el liderazgo no es solo un proceso de aquellos que ostentan ser líderes, sino también de todos aquellos seguidores que participan de este, siendo corresponsables de su ejecución y resultados (Göksoy y Argon, 2016). En este, la resolución de conflictos, los acuerdos sobre tareas y participantes y las decisiones tienen el ingrediente de la responsabilidad colectiva y personal que genera el recurso de la supervisión y control entre pares, cuyo producto se traduce en beneficios para todos (Fink, 2019; Heck y Hallinger, 2005).

En concordancia con lo anterior, Rego et al. (2013) en su estudio sobre lo que denominan “liderazgo auténtico” desarrollado sobre equipos de trabajo, descubrieron que este tipo de liderazgo predice el compromiso afectivo del equipo a través de la función mediadora entre sus miembros, creando reales oportunidades de confianza y lealtad entre ellos.

Siguiendo a Mayrowetz (2008), para comprender mejor los procesos del liderazgo, este se debe estudiar desde el comportamiento relacional entre líderes y colaboradores y como una actividad organizacional que se distribuye en ella a través de las acciones de los directores y seguidores de la organización. Esta segunda idea ya estaba presente en Gronn (2003), quien manifestaba la necesidad de estudiar las interacciones presentes en el liderazgo, entre sus agentes, contextos y situaciones emergentes.

Además, los aspectos afectivos y emocionales presentes entre líderes y seguidores crean nuevas estructuras de trabajo y convocan esfuerzos compartidos, donde cada

integrante presenta sus ideas y se reconocen sus aportes a partir de su especialización, experiencia y sentido de trabajo en equipo, entendido como un fenómeno organizativo consciente (Kafetsios et al., 2014).

2.3.2.3 Trayectorias de mejora a través del liderazgo distribuido

En contextos escolares, los docentes representan el eje principal en la movilización de recursos y el desarrollo de estrategias para el aprendizaje organizacional, de los funcionarios y proveyendo reales beneficios para los estudiantes (Mourshed et al., 2010; Rivera-Porras, 2019; Santa-Bárbaral y Rodríguez, 2010). Les corresponde al director y su equipo directivo coordinar las funciones y tareas, estableciendo mecanismos de desarrollo profesional y entregar la debida retroalimentación a los funcionarios, luego de supervisar su trabajo (Leithwood et al., 2009; Vargas e Izarra, 2015). El conjunto de los esfuerzos permitirá avanzar en la dirección correcta, conectando y mejorando las capacidades tanto individuales como institucionales.

Para Ávalos (2011), distribuir el liderazgo produce un efecto integrador de la organización y de corresponsabilidad en sus integrantes. Esto facilita la creación de una cultura común donde todos contribuyen a los resultados colectivos (Harris y DeFlaminis, 2016; Leithwood et al., 2009; Spillane y Ortiz, 2017). Desde un punto de vista normativo se ha justificado la necesidad de distribuir el liderazgo en las organizaciones educativas actuales para: (a) empoderar a docentes, alumnos y familias; (b) generar confianza; y (c) legitimar el proyecto educativo (Grubb y Flessa, 2009; Spillane et al., 2004). En la práctica, sin embargo, la distribución del liderazgo no es en absoluto incompatible con ciertas formas o patrones focalizados en uno o en pocos individuos. Depende de los directores y sus equipos buscar la mejor alternativa de liderazgo (Bush, 2019). En este sentido, Bolívar et al. (2013) indican que:

Lo que observamos nos muestra más bien, o con mucha mayor frecuencia, patrones mixtos de liderazgo, es decir, focalizados y distribuidos en función de la situación y del contexto... En una misma organización hay periodos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en que tiende a distribuirse. (p. 34)

Por tanto, existen centros escolares en que su liderazgo tiende a ser más distribuido que en otros y se reconoce en ellos líderes tanto formales e informales, con distintas

formas de ejercerlo, entre pares, tríos, codirectores o directores rotativos (Gronn, 2003; Grubb y Flessa, 2009). Esto señala a las interacciones de los grupos al interior de las instituciones educativas no como una ocupación o rol individual (Harris, 2008; Spillane, 2006). Thien (2019) agrega a los aspectos identificados por estos autores al señalar que: “El liderazgo ya no se centra en una persona singular, sino en el intercambio de tareas a través de interacciones colectivas de múltiples líderes.” (p. 3)

Para muchos autores, este liderazgo es el resultado natural de cómo los diferentes contextos y cambios culturales que presionan a los sistemas educativos a buscar nuevas definiciones de liderazgo, para enfrentar los nuevos desafíos que golpean con insistencia las puertas de los centros educativos (Sales et al., 2017). Desde esta perspectiva, el mayor desafío consiste en avanzar hacia cambios que releven el rol del director hacia nuevas y mejores prácticas educativas (Peire, 2019).

Al igual que en el liderazgo para el aprendizaje, el liderazgo distribuido ha sido revestido de diferentes adjetivos como compartido, colaborativo que no lo definen en su esencia; sin embargo, existe consenso en que en el liderazgo distribuido incluye a los liderazgos señalados. En un estudio reciente realizado en Australia y Eslovaquia (Miškolci, 2017), referido a la percepción de los docentes sobre el concepto de liderazgo distribuido, su uso en la labor diaria individual y la del director, se encontró que se utilizaba el liderazgo distribuido de manera indistinta con el liderazgo democrático. No obstante, reconocían prácticas autocráticas del director y la necesidad de profundizar en las prácticas del liderazgo distribuido.

Coherente con estos planteamientos, muchos autores interesados por la distribución del liderazgo en las organizaciones educativas han terminado reconociendo el carácter híbrido o disperso que presenta el fenómeno (Gronn, 2009; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Estos autores destacan que los estilos de liderazgo tienden a manifestarse de manera combinada en función de las situaciones y contextos en que se desarrollan, no emergen en estado puro, se manifiestan de acuerdo con las características de los líderes y de los escenarios emergentes.

Por otro lado, la tendencia en las organizaciones actuales hacia un liderazgo más distribuido no resta importancia al liderazgo del director, puesto que es fundamental para asegurar las condiciones de desarrollo de capacidades institucionales en la creación

colectiva del conocimiento (Wenner y Campbell, 2016). Bolívar et al. (2013) sostienen que “En realidad, el papel de liderazgo de los directivos formales no solo no disminuye en las modalidades distribuidas, sino que aumenta. Deben desempeñar un papel activo en la regulación y la concertación de todo ese poder que ha sido distribuido.” (p. 33)

En definitiva, la influencia del director es clave para establecer prácticas distribuidas (Day et al., 2016; Harris, 2012), pues conoce las necesidades del centro y las capacidades de todos los actores, los puede convocar al trabajo colaborativo basado en la confianza mutua para que hagan sus aportes desde las propias individualidades (Hargreaves y Fullan, 2012; Harris y Jones, 2011; Liljenberg, 2015; Muijs y Rumyantseva, 2014). Esto significa que los directivos confían, reconocen y aprovechan las competencias de sus miembros para acciones concretas, que les permite seguir los procesos de cambio y evaluar resultados (Datnow y Schildkamp, 2019; Maureira et al., 2014; Peña et al., 2018; Vila, 2015). El resultado es un aprendizaje institucional que transforma a toda la red relevándola a estadios de mayores y más profundos desempeños (López-Yáñez, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Sin embargo, para Jones (2014), la relación existente entre el liderazgo que se ejerce en las organizaciones y los niveles de colaboración distribuida no implica necesariamente que esta sea de causa y efecto. Para Imoni (2018), el nivel decisonal sigue anquilosado en los líderes formales. A su vez, no todos los contextos organizativos son aptos para instalar en ellos un liderazgo distribuido, puesto que en ellos deben validarse las confianzas hacia los aportes personales y existir equipos directivos que consoliden su liderazgo ante el centro escolar, que invite a alinearse en procura del logro de metas compartidas (Campos et al., 2017; Denee y Thornton, 2018; Spillane y Ortiz, 2017). Para Harris (2008, p. 11), "En un lugar en el que los individuos no confían unos en otros, no hay valores compartidos y existen luchas de poder, el liderazgo distribuido está destinado a fracasar."

Además, ciertas modalidades de distribución del liderazgo pueden aparecer disfuncionales, es posible confundirlo con la simple distribución de funciones desde la gestión organizacional, con la persistencia de islas de poder contrarias al proyecto institucional de la mayoría o la distribución de la incompetencia que daña a la institución (Anderson, 2010; Harris, 2013a, 2013b; Lumby, 2013). Por eso, la distribución del liderazgo escolar necesita ser examinada desde la dinámica organizativa, con mayor

influencia de los docentes y con especial foco en el aprendizaje escolar (Bellei et al., 2014; Bush y Glover, 2016; Gallegos y López, 2019; Seashore et al., 2010). De esa manera, se puede promover el cambio efectivo para toda la organización escolar (Day y Gurr, 2014; Harris y Jones, 2011).

En función de lo anterior, muchos autores indican que, para que este liderazgo sea efectivo, este debe estar presente en todos los estamentos y abrir sus horizontes hacia todos los que participan en la comunidad educativa (Imoni, 2018; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Kezar et al., 2012). Esto incluye a los alumnos y apoderados, quienes pueden ejercerlo en sus propios ámbitos de acción, siendo el desarrollo de proyectos institucionales una forma de aprendizaje compartido al trabajar y aportar hacia una meta común para todos, creando un compromiso e identidad institucional (Hallinger y Huber, 2012; Gallegos y López, 2019; Horn-Küpfer y Marfán, 2010; Leithwood, 2009). Sólo abriendo estos espacios de participación se logrará que las partes se involucren y la organización crezca.

La generación de conocimiento y el aprendizaje que se obtiene de estas relaciones de interdependencia pueden ser transferidas a otras realidades y contextos, pudiendo con ello, crear valiosas experiencias de colaboración y de aprendizaje profesional (Atasoy y Cakyroglu, 2019; Gómez y Aguilera, 2018; Hargreaves y Fullan, 2012; Kramer y Crespy, 2011; Macbeath, 2011).

No obstante, Krichesky y Murillo (2018) advierten que:

La investigación ha demostrado que la colaboración docente es una condición esencial para impulsar procesos de innovación y mejora en los centros educativos. Sin embargo, no todo trabajo colaborativo estimula mejoras sustanciales en la enseñanza o desarrolla la capacidad de innovación del profesorado... (p. 1)

Por tanto, trabajar en función del LD para todos los actores se sientan motivados, reconocidos y confiados "equivale a maximizar la capacidad humana dentro de la organización" (Harris, 2004, p. 14). Elmore (2010) coincide con este autor al señalar que el LD "es un conjunto de acciones esquematizadas, basadas en un cuerpo de conocimientos, habilidades y hábitos mentales que pueden ser definidos, enseñados y aprendidos de manera objetiva." (p. 67)

En este sentido, Murillo (2006, p. 12) ofrece orientaciones de cómo el LD mejora la organización escolar con una dirección centrada en el desarrollo de las personas tanto individual como colectivamente, con una dirección visionaria que asuma riesgos directamente implicado en las decisiones pedagógicas y bien formado en procesos de cambio. Este aprendizaje de trabajo conjunto “debe ser compartido entre un número de personas en una organización o equipo” (Storey, 2004, p. 252), lo que permite incorporar nuevas destrezas y reconocer habilidades para enfrentar desafíos emergentes, que les ayuden a crecer como organización y como personas, alcanzando los objetivos organizacionales e individuales (Copland, 2003; Harris, 2007).

Al destacar que el liderazgo es una relación propia de un grupo que interactúa, existe un traspaso de experiencias a grupos más amplios que pueden adaptar y asumir los cambios, donde el resultado final en conjunto es mayor que la suma de las partes, conocido como sinergia (Bolívar, 2011; Longo, 2008). Sin embargo, el gran desafío de los líderes escolares es aunar los esfuerzos y voluntades para ejecutar acciones de cambio. Se enfrenta, en algunas ocasiones, con diversas formas de resistencia y estados de ánimo, que entorpecen esta misión. Por consiguiente, el líder debe ser capaz de transformar esos estados, usando diferentes estrategias y adecuándolas a las situaciones (Bolden, 2011; Reid, 2014).

Al respecto, el LD debe ser concebido como una invitación y una oportunidad de empoderar a los demás, generar confianza y ser legitimado por toda la estructura organizacional (Grubb y Flessa, 2009; Spillane et al., 2004). Para que esto ocurra, según Portin et al. (2006), los líderes deben estar alfabetizados contextualmente, es decir, deben conocer profundamente a la organización, sus funcionarios, las relaciones con el medio y el funcionamiento de cada uno de los estamentos. Por su parte, Harris (2008) y Leithwood et al. (2006) reconocen varios elementos que sustentan este tipo de liderazgo, recalando que las interacciones sociales son un recurso que aumenta el trabajo productivo de la organización, que su ejercicio puede movilizar a todos los miembros de acuerdo con sus capacidades y que los acuerdos activan los objetivos estratégicos de los centros educativos.

Las principales tareas asociadas con este liderazgo son "identificación, adquisición, distribución, coordinación, uso de los factores sociales, materiales y los recursos culturales necesarios para establecer las condiciones para la posibilidad de la

enseñanza y el aprendizaje" (Spillane et al., 2004, p. 11). Sinnema y Robinson (2007) señalan que el uso de herramientas, estrategias y otros elementos puede ser determinantes o no en la influencia del liderazgo y de cómo este ayuda a los alumnos en sus aprendizajes y mejora académica.

Por su parte, los diferentes modelos de liderazgo en educación surgen de la forma como las funciones de proporcionar dirección y ejercer influencia sean desarrolladas por los líderes, considerando desde los heroicos hasta quienes tienen una mayor apertura hacia el trabajo conjunto. En los últimos 20 años, el liderazgo se ha concebido como un fenómeno social y complejo, cuyas dinámicas abordan la participación de líderes formales e informales (Duignan, 2014; Harris, 2009; Harris et al., 2006; Leithwood y Seashore-Louis, 2011; Robinson et al., 2008). Además, las demandas actuales sobre innovación y mejora educativa sitúan al LD como un elemento gravitante en la eficacia escolar. Para ello, los líderes deben estar dotados de altas capacidades de influir en sus seguidores, de conocimientos técnicos y habilidades sociales, entre otros (Harris, 2008; Villa, 2016). Esto permitiría consolidar el equipo directivo, mejorar las condiciones ambientales y desarrollar al centro escolar (Brezicha et al., 2014; Hallinger y Huber, 2012; Santaella et al., 2016; Spillane y Hopkins, 2013).

En resumen, la Tabla 5 presenta algunas ideas fundamentales sobre los factores que potencian el LD en la eficacia de los centros escolares.

Tabla 5. *Características del liderazgo distribuido*

Focos	Desarrollo organizacional	Liderazgo formal e informal	Eficacia escolar
Se despliega como una nueva forma de mirar las instituciones, a los líderes escolares y las interacciones que se generan al interior de estos espacios educativos (Printy, 2008; Spillane, 2006).	Es un promotor de cambio efectivo para toda la organización escolar (Day y Gurr, 2014; Harris y Jones, 2011). Actúa como catalizador para el desarrollo profesional de sus integrantes (Harris et al., 2017; Mourshed et al., 2010).	Sitúa al director como el eje principal en la gestión de cambio cuyo foco es la movilización de los recursos institucionales (Hallett, 2007; Harris, 2013; Leithwood et al., 2008; Spillane, 2013; Spillane y Diamond, 2007). Sus patrones de acción se distribuyen a lo largo de toda la organización aunando esfuerzos individuales y colectivos (Harris, 2008; Leithwood et al., 2007; Leithwood et al., 2009; Spillane y Zuberi, 2009). Aúna esfuerzos, capacidades y habilidades desde el ámbito formal e informal con miras a un proyecto común (López-Yáñez, 2010).	Promueve la eficacia escolar desde el sentido de la corresponsabilidad institucional (Day y Gurr, 2014; Hallinger y Heck, 2011; Harris, 2009; Leithwood et al., 2007; Spillane, 2006; Szczesiul y Huizenga, 2014). Incide en la promoción del aprendizaje de todos los estudiantes, actuando indirectamente sobre este (Bolívar, 2012; Day et al., 2009; Hopkins, Leithwood, y Kington, 2008; Leithwood y Seashore-Louis, 2012; Robinson et al., 2009; Gómez Hurtado y Ainscow, 2014; Hallinger y Heck, 2010; Leithwood y Seashore-Louis, 2012).

Fuente: Elaboración propia (2018).

Al considerar el liderazgo distribuido como aquel que permite mejoras sustantivas en los procesos institucionales actuales es imprescindible conectarlo con los desafíos reinantes en la sociedad, siendo la escuela el punto de convergencia de diferentes factores que tensionan, estimulan y exigen respuestas al sistema educativo (Rodríguez-Gallego et al., 2020).

No son pocos los cambios que las sociedades han experimentado en estas últimas décadas, donde la globalización abre fronteras culturales, sociales y económicas; la tecnología aporta, se posiciona e invade los espacios públicos y privados de las personas e instituciones, y las migraciones como respuestas primigenias de seguridad del género humano tienen su correlato en la educación (Cortés et al., 2016). Desde esta perspectiva,

se deben crear condiciones para entregar una educación de calidad, desarrollando estrategias inclusivas y de justicia social (Marchesí, 2014; Sancho, 2018).

En este sentido, se incorporan nuevas variables que tensionan los sistemas educativos y les invitan a ampliar sus horizontes de formación que incluya a todos los estudiantes en una educación integral que permita el desarrollo armonioso de la persona, con el fin de canalizar en cada uno de ellos los talentos, las capacidades y las oportunidades para enfrentar los desafíos de la sociedad y aportar a esta con su trabajo y conocimientos. Por consiguiente, la principal misión del liderazgo será la construcción de una CPA para producir mejoras en equidad e igualdad de condiciones, instalando procesos que garanticen su sostenibilidad en el tiempo (Day et al., 2016; Hargreaves y Fullan, 2012; Mintrop y Charles, 2017).

2.3.3 Liderazgo para la justicia social

1.3.3.1 Orígenes

Aunque actualmente contamos con un abanico de definiciones sobre estilos de liderazgo presentes en la educación tales como el emocional, el auténtico, el ético y el compasivo, se reconoce que tanto el liderazgo para el aprendizaje, el liderazgo instructivo o pedagógico, el liderazgo distribuido como el liderazgo para la justicia social o liderazgo inclusivo, son clave para afrontar la mejora educativa, así como las demandas sociales (Montero y Gewerc, 2018). Para Bolívar et al. (2013):

... se trata de uno de los pilares de un trípode formado por el liderazgo pedagógico y para el aprendizaje; el liderazgo distribuido y el liderazgo para la justicia social muy presente en la reflexión, la investigación y las propuestas tanto de formación como de actuación que se están planteando en la actualidad en relación con este ámbito. (p. 48)

El concepto justicia social tiene sus orígenes en la sociedad del siglo XIX donde la sociedad luchaba por lograr la distribución equitativa para todos los ciudadanos, eliminando las brechas entre los ricos y los pobres. En 1951, el Informe Coleman reveló que la escuela es una reproductora de las desigualdades sociales, que estas diferencias eran más evidentes en contextos socioculturales distintos. A primera vista, resalta la complejidad de equiparar dicha situación, donde por décadas muchas familias sufren en

carne propia la vulnerabilidad y la precariedad en que viven, por su sexo, raza o color. Según Bolívar et al. (2013),

De esta forma, cada día es más necesario luchar contra esas inequidades. Y en ese contexto, la escuela tiene un importante papel que jugar: si bien es cierto que la educación por sí sola no puede lograr una mayor Justicia Social, sin ella tampoco se podrá conseguir. (p. 26)

Tintoré (2018) señala que “En torno a 1990 irrumpió con fuerza el liderazgo transformacional, más tarde apareció el liderazgo distribuido y, a partir del cambio de milenio, el liderazgo para la justicia social (LJS) se ha convertido en un área de investigación preferente” (p. 2). Por tanto, el LJS es heredero de una rica tradición de liderazgos que ha intencionado provocar mejoras en la organización escolar.

En esta línea, diversos autores han sostenido que el LJS, más que técnico, es un liderazgo ético porque se preocupa de aspectos fundamentales para el desarrollo integral de las personas y el respeto por su dignidad humana. Entre sus componentes se considera la participación, las relaciones equitativas y la colaboración en todo orden junto a una administración adecuada de recursos, que permiten abogar por una sociedad más justa e inclusiva (Dantley y Tillman, 2010; Dotger y Theoharis, 2008; Haydon, 2007).

Diversos estudios realizados en las dos últimas décadas avalan la importancia del liderazgo para la justicia social. Sin embargo, para su consecución en el ámbito educativo, se requieren realizar cambios sustanciales en distintos niveles y dimensiones (Arar et al., 2016; Furman, 2012; Jean-Marie et al., 2009; León et al., 2018; Méndez et al., 2017; Patrizio y Stone-Johnson, 2015; Ryan, 2010). Se reconoce que, para que exista una real predisposición para asumir los cambios como parte gravitante del quehacer educativo, debe existir una real participación docente y asunción de nuevos focos en la enseñanza y aprendizaje desde y para la diversidad (Anderson 2010; Barber y Mourshed, 2007; Bolívar, 2000; Elmore, 2010; González y González, 2014; Krichesky y Murillo, 2011).

Esto debe vincularse a un liderazgo promotor de procesos de mejora concertando a todos los miembros de las comunidades escolares en una reflexión crítica sobre cambios profundos, aunque en muchos países como Chile, los directores tienen una mayor carga administrativa que les impide liderar con mayor propiedad dichos procesos (Flessa et al., 2018). A pesar de ello, es necesario abordar formas justas y equitativas de servicio al

estudiantado, superando con ello las desigualdades sociales (Bellguerra et al., 2013; DeMatthews y Mawhinney, 2014).

En este sentido, Bolívar (2012) señala que “Las personas que ejercen este liderazgo en la escuela, tratan de adaptar la escuela a la diversidad de sujetos para maximizar las potencialidades de cada uno” (p. 35). Mikander et al. (2018) agregan que desde el reconocimiento de la diversidad es posible trabajar en una escuela inclusiva. No obstante, en el estudio realizado por Carrasco y González (2017) sobre la percepción de directores chilenos respecto de la implementación de la Ley sobre Inclusión Escolar, se indica que:

... el liderazgo escolar se comprende como un ejercicio de la autoridad que les entrega el cargo desde una perspectiva más bien autoritaria, basada en el ejercicio del poder, lo que se expresa en una toma de decisiones no compartidas, falta de confianza pedagógica en los docentes, justificación de mecanismos y estrategias de control, y acatamiento formal de las normas. (p. 72)

El LJS, al igual que los liderazgos precedentes, se inserta en contextos que posibilitan o limitan el logro de objetivos ligados con el respeto de la persona humana y el desarrollo de sus capacidades al estar conectado con la realidad educativa. Bolívar et al. (2013, p. 28) indican que este liderazgo en sí mismo no conduce a procesos de justicia social y equidad educativa: “Este proceso no es suficiente, para que esté enfocado a la justicia social ha de tener necesariamente “contenidos” vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.” (Murillo y Hernández, 2014, p. 24)

Por su parte, González y González (2014) profundizan en aspectos estructurales que inciden en sus logros: “...desde el ámbito de la Justicia Social se han abordado asuntos y cuestiones relacionadas con políticas educativas; la formación del profesorado, de directivos y personas que ejercen liderazgo; el currículo escolar; las estructuras y culturas organizativas, etc.” (p. 2). También, se considera relevante correlacionar el LJS con las decisiones políticas o modelos económicos que pueden incidir en la reducción de la vulnerabilidad de personas más desprotegidas de la sociedad (Bellei, 2015).

2.3.3.2 Conceptualizando el liderazgo para la justicia social

Los que abogan por una justicia social consideran a las personas como únicas e irrepetibles, capaces de aportar desde su propia naturaleza, capacidades y contextos a la construcción de una sociedad más humana, igualitaria y justa (Aguado-Odina et al., 2017; García-Cano et al., 2019). Sin embargo, la aproximación a este fenómeno social y ético necesita sentar las bases en la conceptualización para iniciar un verdadero camino hacia el cambio educativo. En la búsqueda de una definición del LJS, muchos autores han querido contribuir desde sus propias perspectivas, como Murillo y Hernández (2014), quienes destacan que:

El liderazgo escolar para la Justicia Social es un nuevo enfoque teórico práctico que busca conocer y desarrollar un liderazgo en las instituciones educativas, caracterizado por su lucha a favor de la consecución de una sociedad más justa, a través de lograr una educación más justa.” (p. 15)

Para Forde y Torrance (2016), “En definitiva, se trata de un liderazgo que aborda cuestiones tan importantes como la equidad, diversidad y la inclusión, para estimular los cambios necesarios para que tenga lugar una Justicia Social en las escuelas” (p. 3). Por su parte, González y González (2014) indican que el LJS surge como propósito de alcanzar ese horizonte que conforma una escuela inclusiva, democrática y equitativa para todos.

Desde esta mirada, sobresalen los aspectos éticos, morales y sociales del LJS. La escuela en una cultura inclusiva no sólo debe velar por la equidad y la calidad de la educación, sino también por su vinculación con la comunidad y su entorno particular para dar respuestas a sus requerimientos y exigencias (Ainscow y Sandill, 2010; Rincón-Gallardo, 2018; Ruairc et al., 2013; Sleeter et al., 2016). Por esta razón, desde la cultura escolar es necesario entablar un diálogo participativo, cuyos aspectos propicien el respeto por los valores de la diversidad con un foco en el crecimiento comunitario y social (Beneke y Cheatham, 2016; Gilad-Hai y Somech, 2016). No obstante, la búsqueda de una educación de calidad para todos los educandos no está exenta de tensiones. Agell et al. (2013) contribuyen con la comprensión de este concepto desde sus diferentes componentes, destacando la eficiencia, la eficacia, la justicia social y la equidad como altamente significativos. Coincidentemente, la OEI también considera estos aspectos (2010):

...la eficiencia, entendida como los resultados obtenidos en relación con los recursos empleados en la educación junto con los procesos, la organización y el funcionamiento de las escuelas; la eficacia, que valora el logro de los objetivos del conjunto del sistema; la equidad, dimensión fundamental de la calidad de la educación que pone el énfasis en la consecución de buenos resultados para todos los alumnos, y el impacto de los resultados alcanzados a medio y largo plazo. (p. 106)

Para que estas acciones se concreten, se requieren equipos directivos posicionados y directores con una sólida formación que desarrollen un liderazgo que abarque diferentes dimensiones tanto internas como externas del fenómeno de la inclusividad, y desplieguen capacidades profesionales idóneas para servir a todos los estudiantes (Anderson, 2010; Booth y Ainscow, 2015; Montecinos y Cortez, 2015; Philpott y Oates, 2017).

Por lo tanto, desde la tradición histórica y actual sobre escuelas exitosas y efectivas, se indica que estas se han transformado en receptores y motores de las nuevas formas de ejercer liderazgo. El camino recorrido considera al liderazgo pedagógico o instructivo, cuyo foco se circunscribe en una educación en y para la justicia social, que evite el fracaso escolar y proyecte avances en los aprendizajes escolares (García-Cano et al., 2019). Se requiere, como señalan Bolívar et al. (2013), una escuela que

...trabaje para la Justicia Social debe ser, en primer lugar, una escuela en Justicia Social. Es decir, que defienda y practique los principios de inclusión, equidad compensatoria, participación de toda la comunidad escolar, reconocimiento, valoración y atención a la diversidad, desarrollo integral de los estudiantes, formación cívico-ética... De tal forma que sólo a través de escuelas socialmente justas es posible contribuir al desarrollo de una sociedad justa. (p. 41)

Por su parte, Carrasco y González (2017) indican que:

...para permitir y facilitar el cambio de prácticas no inclusivas en las escuelas, se hace necesario generar iniciativas de formación de líderes escolares, más allá de los mismos directores, a partir de los principios de la inclusión y la participación, a través de la promoción y adecuación de determinados estilos de liderazgo, como el inclusivo y el liderazgo para la justicia social. (p. 72)

Según, González y González (2014, p. 3), el liderazgo para la justicia social tiene las siguientes características:

- Es un liderazgo con un propósito moral y ético más que técnico, importando los valores que sustentan sus prácticas.
- Es un liderazgo que pone la mirada en lo colectivo y en lo diverso, siendo el reconocimiento y el respeto por la diferencia el funcionamiento cotidiano del centro.
- Cultiva la participación, conformando la escuela como una comunidad, mediante un liderazgo distribuido y facilitando la implicación de todos los miembros. (Aguado-Odina et al., 2017).
- Está orientado al cambio y/o transformación de situaciones y dinámicas injustas.
- No ignora la importancia de lo pedagógico y el aprendizaje del alumnado.

Desde esta mirada, las prácticas del LJS incorporan varias dimensiones y focos de atención, considerándose entre ellas las NEE que, dependiendo de sus características y complejidades, pueden ser de carácter transitorio o permanente (UNESCO, 2017). En Chile, están vinculadas al Programa de Integración Escolar (PIE) que busca apoyar a todos los estudiantes que presenten dificultades en sus procesos de aprendizaje. Para López y Valenzuela (2015), “las necesidades educativas especiales cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales.” (p. 43)

De allí que el concepto de inclusión supone un proceso de cambio y transformación de culturas escolares en culturas colaborativas, comprometiéndose al docente en disminuir barreras para que cada estudiante desarrolle sus capacidades en una educación de calidad y equidad (Ainscow, 2019; Durán-Gisbert y Climent, 2017; Echeita, 2017; Fylkesnes, 2018; Hargreaves y Fullan, 2014; Leiva, 2018; Leiva et al., 2018; van der Heijden, et al., 2018).

Para Bernal et al. (2019), “la inclusión implica aspectos de gran significación en la práctica pedagógica como: la ética profesional, el respeto a los derechos, solidaridad, cooperación y atención a la diversidad. Valores positivos por los que deben proyectarse todos los seres humanos” (p. 175). Para una mayor comprensión de este fenómeno, es importante considerar el concepto de integración, en el cual la escuela debe asimilar las

individualidades de los estudiantes, haciéndoles partícipes del currículum vigente en un clima de sana convivencia, sin generar mayores cambios en su estructura como tal (Ainscow, 2019; Mikander et al., 2018; Pareja y Leiva, 2018).

Respecto del término diversidad, Luiza y Leal (2019) señalan que:

...confluyen la variedad y convivencia de ideas, características o elementos diferentes entre sí de determinado asunto, situación o ambiente. La idea de diversidad está unida al reconocimiento, al respeto y a la valoración de las diferencias como factor para la coexistencia armoniosa de las varias formas posibles de no semejanzas. (p. 122)

El LJS profundiza en aspectos ligados principalmente con los derechos inalienables de todos los seres humanos, por lo que considera necesario sustentar una sana convivencia, facilitar la participación en diferentes ámbitos escolares e innovar en un currículo integrador (Sales y Moliner, 2018). Por tanto, estas situaciones pueden ser una posibilidad para generar la reflexión escolar sobre cómo incorporar nuevas prácticas ante nuevas realidades como la migración, la inclusión desde la interculturalidad para el beneficio de todos (Leiva et al., 2018).

Asimismo, las culturas inclusivas se manifiestan acogiendo a todos los estudiantes, especialmente aquellos estigmatizados y con mayor riesgo social (Aguado-Odina et al., 2017; Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019; Ashikali y Groeneveld, 2015; Booth y Ainscow, 2011; Liasidou y Antoniou, 2015; Sarasola y da Costa, 2016; Silas-Casillas y Perales-Franco, 2014; Moliner et al., 2016). Por ello, cuando las escuelas activan la inclusión con procesos de mejora efectivos, lo hacen con base en una reculturización de prácticas, en la que las configuraciones de liderazgo facilitan la colaboración y acuerdos consensuados hacia una educación de calidad para todos los estudiantes (Bellei et al. 2014; Moliner et al., 2016; Navarro-Granados, 2017; Philpott y Oates, 2017; Van der Heijden et al., 2018).

De este modo, una escuela inclusiva debe ser una institución que ofrezca educación de calidad con equidad en los contextos actuales y apremiantes, que facilite, como indica Nosei (2017), una “conversación sobre el mundo contemporáneo, como el modo posible de encontrar nuestras propias palabras para nombrar y no repetir conceptos que sólo aseguran la perpetuación de la injusticia social” (p. 65). En palabras de la OEI

(2017), la educación la justicia social se manifiesta como una tarea pendiente que debe ser focalizada desde organismos superiores para su real ejecución: “...nos comprometemos a desarrollar políticas inclusivas con miras a la mejora de la calidad y la pertinencia de la educación que incidan en todos los actores del sistema educativo.” (p. 10)

Para su realización deben estar presentes y conectados todos los recursos al servicio de una escuela que promueva la justicia social. En su estudio desarrollado en escuelas de Brasil, Luiza y Leal (2019) encontraron que:

que hay una distancia considerable entre lo que se habla respecto de la inclusión y la realidad y eso es motivado por la falta de capacitación de los docentes, la precariedad de la infraestructura de las escuelas y la ausencia de un currículo flexible que atienda a una población diversificada (p. 119).

Para Bolívar et al. (2013), “la capacidad de un centro escolar para mejorar depende, de forma significativa, de líderes que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y animar a que su escuela aprenda a desarrollarse, haciendo las cosas progresivamente mejor” (p. 20). Se encuentran como puntos decisivos la experiencia del director y de su equipo directivo, la historia del centro y de quiénes participan en él se han enriquecido de sus aciertos y equívocos, plasmando su impronta en la vida del centro, sus procesos de mejora y eficacia escolar y las relaciones entre sus miembros. Para la OEI (2017), el LJS “debe analizarse en la perspectiva de favorecer comportamientos, actitudes y prácticas, que beneficien el funcionamiento de la escuela y la calidad de la enseñanza y del aprendizaje”. (p. 7)

2.3.3.3 Un liderazgo para la justicia social en la práctica educativa

El debate actual, a partir de la Agenda 2030 de la ONU, representa avances importantes sobre la justicia social en la práctica educativa, en cuanto define, sustenta y genera planes de acción para el futuro, con el fin de aplanar, acortar y disminuir las brechas existentes en términos de LJS. Se establecen 17 Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS) y 169 metas para alcanzar dichos objetivos. Estos, en conjunto, tienen un sentido mundial e impostergable en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, donde respeta los propios contextos y realidades locales, apuntando hacia la lucha contra la pobreza y el desarrollo social sustentable.

Autores como Bolívar et al. (2013) señalan algunas de las funciones del LJS: a) identificar y articular una visión de la escuela centrada en la justicia social; b) potenciar una cultura escolar en y para la justicia social; c) priorizar a los miembros de la comunidad escolar y su desarrollo personal, social y profesional; d) centrarse en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje; e) potenciar la creación de comunidades profesionales de aprendizaje; f) promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias, y g) expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

Los principales aportes de estos autores derivan del conocimiento amplio de las organizaciones escolares y de sus concepciones acerca de la mejora escolar en perspectiva del liderazgo para la justicia social, donde vincula el desarrollo organizacional con el capital social de los estudiantes y de los funcionarios. Desde la visión y objetivos estratégicos, se construye una cultura para el aprendizaje y desarrollo integral de cada estudiante (Berkowitz et al., 2017; Wang y Degol, 2016), cuya base se centra en la discusión, análisis y toma de decisiones desde la creación de comunidades profesionales de aprendizaje.

Como es de esperar, los sistemas educativos deben hacer frente a las adversidades de los estudiantes, toda vez que, en muchos sentidos, no se encuentran totalmente capacitados para enfrentar desde el corazón de sus aulas las complejidades que la injusticia social ha signado sus vidas. Por tanto, la tarea urgente de la sociedad y del sistema escolar, donde el liderazgo pedagógico es gravitante, es incorporar a todos sus miembros en un modelo integrador, donde la interculturalidad y el respeto por los derechos humanos facilite espacios activos y amigables para el desarrollo amplio de cada persona (Ainscow y Booth 2015; Ashikali y Groenevald 2015; Day et al., 2016; Dorczak, 2013; Moliner et al., 2016; Tirado y Conde 2015; Vanblaere y Devos, 2016).

Esta situación devela de forma alarmante el entorno de tantas personas y en especial de niños y adolescentes en edad escolar que no tienen acceso a la educación formal, abriendo una brecha cada vez más amplia a nivel regional y mundial, lo que implica que los más desfavorecidos no tendrán las mismas oportunidades ni los recursos necesarios para la subsistencia digna frente a un mundo cada vez más exigente. Desde la Agenda 2030 presentada por la UNESCO (2019) para el Desarrollo Sostenible y los ODS, se plantean Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Se visualiza un panorama

mundial respecto de las principales demandas de la población en términos de carencia, vulnerabilidad, abandono e injusticia social. En ella se indica que

760 millones de adultos son analfabetos; que 617 millones de niños y adolescentes no alcanzaron las competencias en lectoescritura y matemática; 1 de cada cinco niños entre 7 y 17 años no asiste a la escuela, reconociendo que un 27% de niños en Asia en estas condiciones; y que muchas escuelas no cuentan con los servicios mínimos para atender a los estudiantes. Es el caso de África Subsahariana, donde estudiantes de la mitad de las escuelas no tiene acceso a servicios básicos de agua potable ni lugares para lavarse las manos; lo mismo ocurre con el acceso a internet y uso de computadores. (UNESCO, 2019, p. 30)

Se propone, a partir del ODS N°4 relacionados con la educación de calidad, “Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 33). Siguiendo esta línea, Sanahuja y Vásquez (2017, p. 540) plantean que:

Dicha agenda asevera que la pobreza es el mayor problema que afronta la humanidad y que por ello los ODS deben priorizar la erradicación de la pobreza y el hambre, situando a las personas “en el centro del desarrollo sostenible.

Pero se alerta de que ello dependerá de que exista una verdadera alianza mundial para el desarrollo sostenible. Estas ideas son confirmadas por Murillo et al. (2010), al enfatizar que es un: “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural.” (p. 171)

A partir de estas propuestas han surgido diferentes modos de enfrentar la inclusión como desafío permanente y transversal a todas las organizaciones escolares (López-Vélez, 2018). En efecto, lo que se busca es equiparar el escenario educativo para brindar una educación de calidad para todos los estudiantes (Azorín et al., 2017; UNESCO, 2008). En este sentido, existen diferentes ejes y dimensiones que se pueden afrontar desde el LJS y una de ellas se relaciona con la interculturalidad. Leiva (2018) indica que la educación intercultural “se configura como una herramienta para la mejora de la convivencia, en un factor generador de la cultura de la diversidad al servicio de una educación para la ciudadanía reflexiva y crítica.” (p. 1)

Como ya hemos visto, la justicia social debe erigirse como un constructo humanista que no excluya tanto en su elaboración como en su recepción. Para llevarlo a cabo, los centros escolares deben conformarse en verdaderas CPA, donde critiquen, discutan y ejecuten verdaderas y auténticas experiencias de aprendizaje (Vescio et al., 2008). Como enfatizan Leithwood y Seashore-Louis (2011), “Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, “marca una diferencia”, puesto que hay una conexión crítica entre liderazgo y mejora de aprendizajes.” (p. 25)

De este modo, la educación puede convertirse en una palanca que ayuda a cambiar la realidad, pues ella sola no puede generar el cambio por sí sola (Bolívar et al., 2013), debiendo ser de algún modo el reflejo del concepto de democracia en los modelos que utiliza (Cala et al., 2018).

Por tanto, debemos ser la voz de los que no la tiene, porque muchos de ellos son minoría y no saben cómo expresarse en el idioma local y desenvolverse en un ambiente distinto. Asimismo, muchos jóvenes están atrapados en la indecisión de su orientación sexual, su creencia religiosa o su definición política por temor a las represalias, a la apatía o el desinterés por parte de aquellos que tienen poder y que, estando en un estatus superior, perpetúan esa condición considerándola única y verdadera.

2.4 Comunidades profesionales de aprendizaje, una puerta hacia la justicia social

Tal vez la forma más eficiente de tratar la justicia social se gesta en los propios centros educativos, porque son ellos los que mejor pueden descubrir, desde sus propios contextos, aquellos mecanismos que permitan desarrollar las potencialidades de cada uno de sus miembros (Vaillant y Zidán, 2016). Sin duda, la tarea no es fácil, por ello desde la complejidad se deben aunar esfuerzos para trabajar en equipos en torno a aspectos comunes que dinamicen al centro escolar. En este sentido, los ámbitos de acción pueden orientarse a la multiculturalidad, las NEE, los focos de extrema pobreza, el ausentismo crónico, la brecha tecnológica y los mecanismos de un buen clima para la convivencia escolar (Gilad-Hai y Somech, 2016; Philpott y Oates, 2017; Ryan, 2010). Fullan (2017), indica que: “Durante las últimas dos décadas se ha realizado un esfuerzo para lograr una

mayor colaboración, muchas veces bajo la rúbrica de “comunidades profesionales de aprendizaje.” (p. 188)

La conformación de una CPA puede surgir de alguna necesidad presente en el centro escolar y que demande esfuerzos de sus miembros para afrontarla, pero, sobre todo, puede activar a funcionarios pasivos ante los grandes retos que complejizan la educación actual hacia cambios culturales (Leiva, 2018; Silas-Casillas y Perales-Franco, 2014). Para Vaillant y Zidán (2016) la CPA “representa un modo de desarrollo profesional estructurado, donde los docentes trabajan en colaboración en el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos.” (p. 264)

Asimismo, la evidencia de escuelas que han transformado sus espacios educativos señala y refuerza las ideas claves que aportan en avances para una educación para la justicia social. Desde esta perspectiva, las CPA deben nutrirse de los aportes de todos sus miembros, tanto internos como externos, en un proyecto común que consensúe los acuerdos, los transforme en líneas de acción que promuevan el bien común del desarrollo humano e instalen a los centros escolares en niveles de logro cada vez más altos (Díaz et al., 2018). En el conjunto de este recorrido, se debe recalcar la importancia del trabajo de las CPA en cuanto potencia las capacidades docentes y promueve esfuerzos colaborativos en redes.

Esto permitiría congregar nuevos espacios de transmisión del conocimiento, compartir experiencias y extraer aprendizajes desde otras realidades y contextos, provocando un mayor sentido de responsabilidad en la mejora de los aprendizajes, cuyo motor se encuentra en el aula (Fullan, 2017; Krichesky y Murillo, 2011; Vanblaere y Devos, 2016). De este modo, es posible afirmar que las líneas de acción de la creación de las CPA convergen en la transformación de la educación que desarrolle todas las capacidades del ser humano, desplegando todos los recursos para alcanzar esos fines. Sin lugar a dudas, esto necesita un rediseño que propenda a la mejora pedagógica desde una mirada más amplia y consensuada. Al final de este recorrido, nos debe quedar la convicción que nuestra razón de ser en la educación es transformar la vida de tantos estudiantes, equipándolos con herramientas, recursos y un bagaje cultural que amplíe sus posibilidades de inserción y éxito en una sociedad cada vez más exigente y discriminadora (Sarasola y da Costa, 2016).

En el estudio realizado por García-Cano et al. (2019) sobre estrategias docentes, se concluye que:

Escuelas que se orientan a la mejora y en las que el profesorado es eje central para ayudar a los jóvenes individual y colectivamente a constituir un nuevo imaginario social, un futuro mejor y un mayor reconocimiento de la pluralidad de identidades sociales. El compromiso social, ético y político del profesorado adquiere una relevancia esencial y sus prácticas, con las certezas e incertidumbres que se generan, resultan cruciales para la transformación a favor de la equidad. (p. 10)

2.5 Una mirada al contexto educativo chileno

La última reforma educativa implementada desde 1990 plantea nuevos desafíos organizativos para la mejora sostenida de los centros educativos, aunque no ha logrado desanclarse de viejas prácticas que promocionaron la expansión del sector privado en educación en décadas anteriores. Esta reforma se basa en una ideología neoliberal que, en términos educativos, promueve la libre competencia en el mercado, un mejoramiento natural y progresivo de la educación, y la instalación de la elegibilidad de las familias sobre el centro que eduque a sus hijos (Bellei et al., 2018; Carrasco y Carrasco, 2018; PNUD, 2017; Weinstein et al., 2019).

Además, desde esta perspectiva, se instala el carácter curricular, cuyos saberes y competencias permiten afrontar retos actuales y del futuro, y desarrollar una carrera profesional docente y la jornada escolar completa (JEC) que optimice los tiempos de formación integral de todos los educandos. Mediante la subvención escolar preferencial (SEP), incorpora programas de mejoramiento e innovación pedagógica con una fuerte inyección de recursos desde el Estado, sobre todo al área municipal, que en el tiempo se ha deteriorado en su calidad educativa, con la consecuente baja de matrícula de alumnado. Desde entonces, diversas leyes promueven la inclusión, la calidad y equidad educativa en todos los niveles educacionales, aunque aún no se reconocen su verdadero impacto (Weinstein et al., 2018).

Ya, desde 1988, en Chile se aplica el llamado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), cuya prueba anual estandariza los resultados académicos y ubica a los centros en categorías de desempeño (Verger et al., 2016). Informes recientes indican que 413 centros escolares se encuentran en la categoría “insuficiente”,

representando el 8% del país, lo que indica que un alto porcentaje de estudiantes que aún no logran alcanzar los aprendizajes mínimos acorde a sus niveles (Hernández y Raczynski, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015). Ante este panorama, se focalizan procesos de cambio en el liderazgo de los equipos directivos, la gestión pedagógica y la convivencia escolar.

Las escuelas en categoría insuficiente, que representa el menor desempeño educativo, se encuentran en un punto en que, por un lado, están siendo intervenidas en áreas estratégicas con un trabajo de coordinación con el equipo directivo y por otro, en el apoyo directo en los procesos de enseñanza para el aprendizaje efectivo en el aula, en 4to. y 8vo. grado. Además, servicios locales han intencionado prácticas de apoyo continuo a los procesos organizacionales inquiriendo información técnico pedagógica que releva datos sobre el acompañamiento al aula, las normas sobre evaluación y calificación con sus respectivos instrumentos junto a las entrevistas de retroalimentación con los docentes.

Bajo esta dinámica, la escuela se concibe como aquella entidad que no ha generado las capacidades para elevar sus estándares de calidad, por lo que debe ser intervenida para lograr mejoras. Todo ello subyace al principio que, al final de cuentas y en base a niveles de logros, debe demostrar trayectorias de aprendizaje institucional exitosas.

Desde 2011, se desarrolla el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SIMCE) con el trabajo conjunto de los organismos estatales ligados al sistema educativo que apoyan a todas las escuelas y liceos del país. Sin embargo, el actual Modelo de Gestión Escolar, aunque reconoce la diversidad de contextos enfocándose en aquellos centros educativos donde se ha profundizado la vulnerabilidad, responsabiliza institucionalmente a todos los centros educativos en sus niveles de desempeño y en su trayectoria de aprendizaje organizativo (Assaél et al., 2018).

Para potenciar estos cambios estructurales, el sistema educativo chileno ha promocionado la atención a la distribución del liderazgo en la preparación de los directores. Mediante el Programa de Directores de Excelencia, incluido en la Ley 20.501 de 2011, se busca insertar nuevas herramientas para la gestión y la mejora de los resultados escolares para erradicar la marginación y la desigualdad (Bellei, 2015; López y Valenzuela, 2015).

Asimismo, junto a la instalación de una carrera profesional docente en el marco de la reforma educativa, se busca potenciar nuevos líderes educativos que promuevan una gestión escolar eficiente, e incentivar el desempeño docente, mediante evaluaciones permanentes con acceso a nuevos tramos profesionales (Cornejo et al., 2015). También, mediante la creación paulatina de los servicios locales territoriales, en el marco de desmunicipalización de la educación, y de centros específicos de formación como el Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE) y el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos), que apoyen en base a investigaciones la fundamentación, diseño e implementación de políticas en el fortalecimiento del liderazgo educativo (Bolívar y Murillo, 2017; MINEDUC, 2018).

Respecto del liderazgo para la justicia social, en 2015 se promulgó la Ley 20.845 sobre Inclusión Escolar, en la cual el Estado se compromete a generar los recursos y desarrollar las competencias necesarias para que el sistema educativo chileno disminuya las barreras que ocasionan la discriminación y segregación social. Desde esta ley derivan políticas, mecanismos y prácticas institucionales que deben rediseñarse para que respeten el principio de no discriminación arbitraria e inclusión en los centros educativos subvencionados por el Estado (MINEDUC, 2015). Es precisamente que, en muchas escuelas donde existe discriminación velada o encubierta, se privilegia a estudiantes con mayores ventajas comparativas y mejor comportamiento, poniendo en juego la admisión y permanencia de aquellos que no cumplen ese perfil.

Por ello, el Ministerio de Educación de Chile (2019) señala que:

La importancia del principio de la justicia social radica en el rol que tiene la educación en el desarrollo de una sociedad más justa y equitativa, pues tiene la capacidad de eliminar barreras que dificultan que niñas/os y jóvenes puedan aprender y participar activamente de la vida social y cultural de su comunidad. (p. 5)

Estos aspectos ya se visualizaban en el Marco para la Buena Educación y Liderazgo (MBDyL) del Ministerio de Educación (2015), donde se indica que el director:

...guía su acción con transparencia, imparcialidad y justicia, asegurando el respeto al derecho de la educación por sobre cualquier diferencia (edad, discapacidad,

género, raza, etnia, religión, creencias y orientación sexual). Valora, promueve y hace respetar la diversidad social y cultural de su comunidad. (p. 31)

Actualmente, Chile vive uno de los procesos sociales más importantes de su historia. Con la consigna “Chile despertó” ha habido protestas por varios meses, como parte de un estallido social sin precedentes. Estas han develado las profundas desigualdades sociales vividas por varias décadas en el país, que han estado anquilosadas al poder político y económico. En la galería de demandas se encuentra la educación con temas candentes como la condonación del Crédito con Aval del Estado (CAE) para los estudiantes universitarios y la anulación de la prueba SIMCE que mide logros de aprendizajes en estudiantes de educación primaria y secundaria, entre otros aspectos.

Estos hechos son el reflejo de una desigualdad social en la educación para muchos estudiantes y sus familias donde la calidad, equidad e igualdad devela un desafío imponderable en términos de lograr la inclusión de todas y todos los educandos a un sistema escolar, que se responsabilice del contexto y la diversidad de cada persona (Murillo et al., 2018). Razón por la cual, la sociedad considera a la educación como el pilar fundamental para el desarrollo y futuro de cada persona (Reimers y Chung, 2016).

Por otra parte, se incorporó un “visitante extraño, llamado coronavirus” en una sociedad mundial incrédula e individualista. Sus estragos han sido evidentes, causando temor, desolación y muerte en el corazón del hombre y de la mujer que habita el planeta. Sus consecuencias han sido letales en el ámbito económico, laboral y educativo. Su llegada desconfiguró nuestro antiguo sistema social y ha transformado la fisonomía del mundo, donde no hubo discriminación entre raza, color o riqueza. De hecho, se han abierto antiguas heridas en el sistema educativo (Cornejo, 2018), que no se han podido responder, desde cada contexto, a igualar su sistema de aprendizaje en línea y llegar a todos los estudiantes, agrandando la brecha de una (in)justicia social que distancia y segrega aún más a las clases más desfavorecidas de aquellas pudientes.

Para atender los desafíos educativos actuales en Chile y en buena parte del mundo, se requiere que el sistema educativo renueve y rediseñe sus políticas educativas para que sean más justas, democráticas e inclusivas, desarrollar nuevas capacidades organizacionales (Anderson, 2010; Leithwood 2009).

CAPÍTULO III
LAS DINÁMICAS SOCIALES EN LA ORGANIZACIÓN
ESCOLAR

“En la historia, la vida social
nada es fijo, rígido o definitivo.

Y nada volverá a serlo”

Antonio Gramsci

Mirar al interior de las organizaciones escolares permite reconocer en ellas aquellos principios, normativas, valores y creencias compartidas que otorgan sentido y arraigo a las personas, develando una identidad propia que les hace reflexionar y actuar de una determinada manera, que es distintiva en cada institución (Berkovich y Eyal, 2015; McDonnell y Weatherford, 2013; Spillane et al., 2008). Al indagar sobre las dinámicas que tienen lugar en la organización escolar, se busca descubrir aquellos elementos centrales que nos ayuden a comprender mejor su funcionamiento. Nos interesa conocer la cultura, el poder y sus manifestaciones, y los escenarios de cambio junto a los procesos de comunicación, reconocidos como gravitantes en la vida de los centros educativos.

3.1 Culturas organizacionales

Para Schein (2004), la cultura se constituye en una serie de capas que abarcan el pensamiento, las relaciones sociales y las decisiones de las personas, según su grado de profundidad. Debido a la influencia que la cultura ejerce sobre los individuos, en cada una de ellas se busca crear condiciones equitativas para todos sus actores. Sin embargo, cuando esto no ocurre, se aprecian distanciamientos y falta de confianza en los funcionarios con una estructura piramidal rígida impenetrable. Al establecer relaciones más cercanas y amigables entre líderes y seguidores es posible crear una cultura de calidad en un entorno dinámico y cambiante, generando redes de colaboración que no sólo compromete a la institución, sino que trasciende al medio (Kleinsasser, 2013; Rincón Gallardo et al., 2019).

Tomando las ideas de Goffee y Gareth (2001, p. 47) relacionadas con los conceptos de sociabilidad y solidaridad entre los miembros institucionales, se pueden resumir los siguientes tipos de culturas (Tabla 6).

Tabla 6. *Tipos de culturas institucionales*

Sociabilidad alta	Culturas en red	Culturas comunales
Sociabilidad baja	Culturas fragmentarias	Culturas mercenarias
	Solidaridad baja	Solidaridad alta

Fuente: Adaptada de Goffee y Gareth (2001)

Las culturas fragmentadas concentran una baja sociabilidad y solidaridad, siendo ideal para trabajar en estructuras organizativas que privilegian el trabajo personal sobre el colectivo y que facilita un alto grado de independencia personal en la ejecución de las

tareas. En este sentido, la solidaridad no se valora como una exigencia necesaria para el buen funcionamiento organizacional, porque puede estar presente en organizaciones escolares donde los docentes estén naturalmente aislados en sus aulas.

Las culturas en red se caracterizan por presentar una alta sociabilidad y una baja solidaridad. Se presentan en instituciones con alto grado de innovación en donde los miembros pueden aportar con sus ideas, siendo el referente un medio altamente competitivo para demostrar sus cualidades en el logro del éxito (Escudero, 2014). El ambiente propicio para su desarrollo puede estar relacionado con centros educativos particulares que deben engrosar su matrícula a través de proyectos de innovación y una oferta educativa atrayente.

Por otro lado, las culturas comunales se desarrollan con una alta sociabilidad y solidaridad; desarrollan acciones y lazos muy cercanos entre todos los miembros, destacando el respeto y la confianza como pilares de una sana relación. Esto no impide que se establezcan exigencias en las tareas, lo que pone en juego la responsabilidad personal en su ejecución. Esta cultura se encuentra presente en centros escolares con una historia compartida entre sus miembros con larga data, donde la movilidad de personal es menor, donde existe arraigo y, donde todos actúan con compromiso, identificándose con la institución.

Por último, las culturas mercenarias despliegan una baja sociabilidad y una alta solidaridad. Están inmersas en un entorno cambiante y agresivo, que les impele a actuar rápidamente, donde las ideas innovadoras, los objetivos a corto plazo, los cambios de rumbo y la toma de decisiones son factores críticos para la organización. Son instituciones con una fuerte presión social debido al mercado que cambia cada cierto tiempo en sus requerimientos e intereses, donde deben responder a estas nuevas demandas para no estancarse ni sucumbir.

Si bien, estas culturas no se encuentran en estado puro y de manera excluyente en las organizaciones, permiten configurar un patrón de conocimientos sobre su funcionamiento, lo que ayudaría a una mejor toma de decisiones. La creación de una cultura compartida que genere verdaderas comunidades de aprendizaje debe estar asociada a aquellos líderes formales que abren espacios para el diálogo, promueven la confianza y facilitan canales para la reflexión y puesta en común de ideas

organizacionales (Larraín, 2017). Ello, ayudaría a desarrollar una visión propia, en cuya misión están todos comprometidos, lo que lleva consigo una responsabilidad y autoridad compartida en el logro de metas y objetivos (Booth y Ainscow, 2011; Nietzsche McCarthy et al., 2012).

El sentido general actual en educación apunta a crear culturas inclusivas asociadas a la justicia social, entendidas como aquellas que promueven la participación de funcionarios y estudiantes (Klassen y Chiu, 2010), incorporan a las personas con NEE, los migrantes, los pertenecientes a etnias y colectivos en situaciones desfavorables, entre otros (Black y Simon, 2014). Estas culturas abren sus aulas y espacios comunes a la inclusión y el aprendizaje armónico desde la diversidad.

3.1.1 La cultura y su influencia en la institución escolar

La cultura escolar apunta a distintas áreas del quehacer propio de la escuela considerando opiniones, ideologías, creencias, sentimientos y normas. Su importancia estriba en su relación con los procesos de mejora y eficacia escolar, evidenciando mecanismos de interrelación social que, si bien, se desarrollan al interior de cada organización, trascienden al exterior de estas (Kruse y Louis, 2009; Lunenburg y Ornstein, 2013).

En palabras de López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2004), “La cultura de una organización es una estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en el que identifica a sus miembros” (p. 1). Por tanto, la cultura, como un fenómeno dinámico y complejo, se permea de las relaciones sociales, de la inducción a nuevos miembros y de un sistema de significados y percepciones que les son comunes y propias. Además, reconoce aquellos personajes que son importantes en la organización por su trayectoria y por su experiencia; porque conocen, participan e influyen el constructo interno de la institución desde su propia realidad (Bolman y Deal, 2013; Robbins, 2004; Schein, 2004).

Siguiendo a Schein (2004), es posible entender la cultura organizacional a partir de tres niveles de análisis: artefactos y patrones de conducta; valores declarados y creencias y; supuestos implícitos (Figura 1). A través de estos, los símbolos que representan y dan sentido a la institución se transmiten desde un nivel más superficial a aquel más profundo manifestándose como un elemento que los distingue de las otras

instituciones. En segundo término y a nivel intermedio, se encuentran los valores que se explicitan, por ejemplo, en los discursos oficiales, representando los ideales y el deber ser de los centros educativos. Por último, se encuentra el tercer nivel referido las interrelaciones cotidianas de los funcionarios de los centros educativos. El conjunto de estas dimensiones da sentido a la vida de la escuela.

Figura 1. *Cultura organizacional*



Fuente: Elaboración propia a partir de Schein (2004)

Es en esta complejidad de las relaciones humanas donde la trama de significados, la reflexión personal y el arraigo de creencias individuales y colectivas se construye a medida que el proceso comunicativo se socializa a todos sus miembros (Agbenyega y Klibthong, 2014; López-Yáñez et al., 2014). En términos educativos, las relaciones de confianza, la estructura organizacional y la comunicación son factores potenciadores del docente, lo sustentan y les dan sentido a sus acciones estratégicas de superación y logro en sus alumnos (Crowther et al., 2001; Dumay, 2009). Todo esto adquiere un real significado cuando los valores institucionales se conjugan con los de sus miembros, dando soporte a acciones concretas de la vida diaria, creando una sana convivencia laboral, y alineándose de manera natural con la visión y misión del centro escolar.

Por su parte, la cultura reconocida como la personalidad que identifica a la organización centra su atención en aquellos espacios, donde las personas recrean una historia plasmada de mensajes y sentidos, que dan forma a la vida interna de los centros educativos y que trasciende a cada miembro (Broms y Gahmberg, 1983; Connolly et al., 2011; Hongboontri y Keawkhong, 2014). Una cultura escolar está sustentada en las acciones explícitas y tácitas de todos sus miembros, como las acciones diarias del director, siendo una habilidad proactiva frente a los diversos eventos. El desarrollo de una nueva cultura dependerá del análisis consensuado de la realidad y del trabajo compartido hacia un sueño futuro. Por tanto, la organización cambiará en cuanto sus actores decidan realizar el proceso de cambio, se sientan parte de él y luchan por alcanzarlo (Martinko et al., 2007).

Sin embargo, ciertos rasgos de la cultura organizacional pueden influir negativamente en sus procesos de crecimiento y desarrollo, toda vez que el desconocimiento, la comodidad o apatía se instalan en el quehacer institucional, generando situaciones adversas a las esperadas (Gómez et al., 2012). López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2004, p. 12, con base en Hopkins, 1996) identifican algunos tipos de los centros educativos:

- Centros estancados/que se hunden: Son con frecuencia centros en los que ha arraigado un sentimiento de fracaso y los profesores se han recluido en la soledad de sus aulas, practicando la enseñanza de manera aislada. Esta cultura no está capacitada para emprender procesos de cambio; las expectativas son bajas y se suele culpar de la situación a las circunstancias externas y existe una falta de confianza en el trabajo que realizan.
- Centros paseantes/que caminan: Son habitualmente centros que viven de los éxitos pasados y que, si se mueven, lo hacen para “exhibirse”, más que para alcanzar determinados objetivos. Suelen ser centros tradicionales, que disponen de una plantilla estable que vive éxitos pasados, y son reticentes a los cambios, ya que para ellos las cosas marchan bien y obtienen el reconocimiento social que necesitan sin grandes esfuerzos. Como aparentemente son percibidos por los padres y la comunidad en general como eficaces, no ven la necesidad de desarrollar procesos de cambio alguno.
- Centros desencaminados/que luchan: Les sobra movimiento, pero necesitan una orientación precisa y estable para dicho movimiento. Experimentan mucha innovación, pero en muy diversos ámbitos y de forma algo dispersa, sin determinar con claridad las metas a seguir. Por tanto, son centros que se mueven, pero no en la dirección adecuada, de manera que no llega a instalarse nunca frente al colectivo de profesores la sensación de satisfacción y orgullo por los logros alcanzados.
- Centros dinámicos/que avanzan: Son aquellos centros activos que han encontrado el equilibrio entre desarrollo y estabilidad. Saben dónde van y cuentan con trabajo en equipo y el apoyo activo del personal. Para lograrlo, estos centros procuran hacer continuos ajustes entre los procesos de cambio que emprenden, por un lado y, su cultura y sus tradiciones, por el otro, modificando cualquiera de ellos cuando se hace necesario.

Sin duda, conocer en qué situación se encuentra el centro educativo, junto al deseo de cambiar, ayudará a tomar las decisiones adecuadas en beneficio de todos los estamentos escolares, reconociendo en cada uno de ellos sus aportes, grado de pertenencia y adhesión al cambio personal y colectivo (Demirtaş, 2010).

3.2 El poder, pieza clave en los procesos de transformación y cambio

El poder es un fenómeno inevitablemente presente en toda relación social, tanto si se expresa abiertamente como si permanece implícito. Las estructuras de poder subyacentes en una organización condicionan poderosamente la toma de decisiones, así como las relaciones entre sus miembros y sus condiciones de trabajo. Está relacionado con la autoridad y el liderazgo. Como tal, es un fenómeno colectivo que se construye y se despliega por toda la organización, exteriorizando la influencia de unos sobre los otros (Boylan, 2016; López-Yáñez et al., 2003).

López-Yáñez et al. (2003) precisan que el poder es “la estructura de relaciones o si se prefiere, la estructura configurada en las posiciones relativas de los sujetos que participan en ese sistema y por las relaciones de influencia que mantienen los unos sobre los otros desde dichas posiciones” (p. 193). Esta definición nos introduce al reconocimiento de los tipos de poderes que actúan dentro de las organizaciones, siendo el poder formal aquel conferido por el cargo y que depende de los méritos personales o por la designación política de las autoridades de turno, se establece en la estructura piramidal y desde allí, ejecuta sus acciones. El poder informal puede estar presente en personajes claves o en pequeños grupos de las organizaciones penetrando los diferentes estamentos y niveles organizacionales, configurándose como un beneficio, una barrera o una amenaza en las decisiones y acciones de sus miembros.

El poder es un concepto esencialmente relacional y social, necesita de los otros para dejar actuar su influjo, siempre que los demás lo encuentren relevante y pertinente, de lo contrario deja de tener sentido y ser válido para quienes lo vivencian. Visto de otro modo, el poder conferido a los directivos y a los docentes debería ser una valiosa oportunidad de servicio en favor de los objetivos institucionales, fruto de las principales aportaciones que nos ofrece el trabajo en equipo (Andevski y Arsenijevic, 2012; Lumby, 2009; Pascual, 2019).

Si se considera el poder como un gran recurso para quien arroga la autoridad, puede transformarse en un gran aliado al liderar los centros educativos, sobre todo cuando se utiliza con propiedad y en función del servicio común. De este modo, el poder al servicio de causas nobles como el crecimiento y desarrollo humano engrandece a las personas que lo practican, dignifica a quienes reciben sus beneficios y desarrolla el bienestar social que trasciende a toda la institución (DiPaola y Tschannen-Moran, 2001; Lumby, 2013; Somech y Ron, 2007).

3.2.1 Manifestaciones del poder

Como una primera aproximación del poder, es importante considerar las raíces del término, que en palabras de Ávila-Fuenmayor (2007) presentan diferentes matices.

El término poder proviene del latín *possum – potes – potuī - posse*, que de manera general significa ser capaz, tener fuerza para algo, o lo que es lo mismo, ser potente para lograr el dominio o posesión de un objeto físico o concreto, o para el desarrollo de tipo moral, política o científica. Usado de esta manera, el mencionado verbo se identifica con el vocablo *potestas* que traduce potestad, potencia, poderío, el cual se utiliza como homólogo de facultas que significa posibilidad, capacidad, virtud, talento. El término *possum* recoge la idea de ser potente o capaz pero también alude a tener influencia, imponerse, y ser eficaz, entre otras interpretaciones. (p. 1)

Al contextualizar estas ideas al mundo escolar, se puede deducir que las relaciones de autoridad y poder son elementos que se imponen para lograr algo, posibilitando el logro de ciertas metas gracias a la influencia del discurso. Por su parte, López-Yáñez et al. (2003, p. 17) configuran una estructura del poder que, sin ser absoluta ni única, nos ilumina y nos enfrenta a reconocer su presencia en las organizaciones:

- Estructura burocrática: Es una estructura basada en la rigidez y estabilidad de las reglas y normas establecidas. Siendo un tipo de poder que mantiene el orden de la estructura organizacional y que normaliza las relaciones jerárquicas con la de los subordinados, tiene como principales enemigos la presencia del poder informal. Es un poder que favorece el control, escudándose en los criterios ya establecidos y no en los intereses de quiénes lo dirigen.

- Estructura autoritaria: Es un poder que concentra sus energías, normas y control en la persona de quienes lo ostentan desde el interior de la organización y, no en las normas establecidas. Sus enemigos potenciales actúan desde el exterior, por tanto, cuanto menor sea su influencia, mayor poder se tendrá desde la cúpula de poder. Al tener el control total en la toma de decisiones crea un escenario ficticio en los cambios que decida generar y alentará a quienes participen de este tipo de autoridad para confirmar lo que ya está establecido, dejando de lado, en la oscuridad y en el silencio forzoso a los disidentes.
- Estructura meritocrática: Reconoce el mérito personal y específico, basado en los conocimientos y experiencias de quienes lo ostentan. Siendo un poder que concentra sus esfuerzos en la cúpula, le cuesta incorporar o validarse en aquellos miembros que poseen estas características. Su principal falencia radica en el quiebre de la estructura normal de las relaciones interpersonales, separando a quienes poseen los conocimientos que la organización requiere de aquellos que simplemente están relegados a acatar órdenes.
- Estructura ideológica o misionaria: Se basa principalmente en los parámetros asignados y establecidos por la cultura organizacional. Quienes ostentan el poder lo llevan a cabo a partir de sus habilidades para hacer realidad lo que la organización reconoce como sus sueños, valores e ideales arraigados en todos sus miembros. Tiende a ser un elemento estabilizador y regulador para quienes participan de esa cultura, ya que naturalmente estos actúan para cumplir sus objetivos.
- Estructura política: Es la forma de poder que siempre estará en el centro de la organización y que buscará, mediante sus artilugios, cambios totales o parciales de la organización y, renovaciones en la dirección y en la toma de decisiones.

A partir de esta clasificación, se desprenden posibles acciones que se pueden generar a través de la micropolítica, entendida como el uso de los poderes personales o grupales, tanto formales como informales, los alberga, actuando como un ente dinamizador del cambio y de la toma del poder organizacional (Blase, 2002; Bush, 2011). En palabras de Batallán (2003), el concepto es considerado no sólo a nivel escolar sino también interpersonal:

El concepto de poder incluye un vasto conjunto semántico o arco de significados. Asociado con la violencia, atraviesa prácticas como el dominio, el

disciplinamiento y la coerción, pero también se expresa en prácticas como la negociación o los acuerdos entre partes no simétricas. Hace referencia a formas y contenidos respecto de la toma de decisiones que involucran la interacción humana y con la naturaleza. (p. 680)

Por su parte, Mayz-Vallenilla (1982) indica que dentro de la concepción de poder:

Se hallan los conceptos de imperium (el mando supremo de la autoridad), de arbitrium (la voluntad o albedrío propios en el ejercicio del poder), de potentia (fuerza, poderío o eficacia de alguien) y de auctoritas (autoridad o influencia moral que emanaba de su virtud). (pp. 22-23)

De este modo, el concepto se identifica con las características de las personas que ejercen el poder, reconocidos por su jerarquía, capacidad de toma de decisiones y virtud para ejercerlo; por tanto, están validados por toda la organización que los faculta para la toma de decisiones. En este sentido, es posible señalar que las formas del poder están presentes en todas las personas y situaciones, donde tendrá mayor poder y control aquél que tome mejor partido de los recursos, conocimientos, experiencias y habilidades para llevarlos a cabo en la organización.

Siguiendo a López-Yáñez et al. (2014), el poder se despliega en las relaciones interpersonales a través de la comunicación que se ejerce entre los actores y no está supeditado al poder formal e informal y su estructura aparece invisible en la organización. En este sentido, como se muestra en la Tabla 7, los autores avanzan al indicarnos las diversas situaciones en que se despliega el poder y cómo ciertos actores crean escaramuzas y estrategias para oponerse, socavarlo o simplemente, apropiarse de este.

Tabla 7. *Estructura del poder micropolítico*

Acción directa o confrontación	Juegos de rebeldía para resistirse a la autoridad	Juegos de antirrebeldía o contrainsurgencia	El juego de los rivales
Construcción de una base de poder	Construcción de alianzas (entre iguales)	Construcción de imperios (superiores e inferiores)	La autoridad como plataforma
Juegos para promover cambios en la organización	El juego de los proyectos estratégicos	El juego del delator	El juego de los jóvenes rebeldes

Fuente: Elaboración propia a partir de López-Yáñez et al. (2003).

Para los autores antes mencionados, el poder que se fragua al interior de las organizaciones adoptando diferentes formas y posiciones de acuerdo a sus intereses y objetivos. En este sentido, los actores toman diferentes posiciones en estos juegos de poder, desde una confrontación donde se pone en juego la autoridad y aparece la rebeldía como su manifestación más clara, seguida de la parte opuesta a esa actitud, llegando a los juegos de rivales. En la construcción de una base de poder, se establecen alianzas entre los miembros de cada grupo o equipo, se crean imperios que destacan la fuerza para imponerse a los contrincantes y aparecen finalmente la autoridad como plataforma social.

Por último, cuando se busca promover e instalar ciertos cambios en la organización a través de proyectos estratégicos que determinan las acciones futuras, surge, por un lado, el juego del delator que torna quebradizas las relaciones de autoridad y poder y, por el otro, el juego de los jóvenes rebeldes que se oponen a la estructura establecida y exigen cambios.

3.2.2 El poder en la vida escolar

La escuela como institución dinámica está inmersa en una trama compleja de relaciones donde se entrecruzan la cultura, la autoridad y el poder, entre otras, creando formas dinámicas de interrelaciones sociales (Díaz et al., 2017), lo que subyace a la toma de decisiones y a los mecanismos sobre procesos de formación de los estudiantes. Al respecto, Moral (2008) indica que:

...el poder de la escuela radica en buena parte en la fuerza de la costumbre, en virtud de la cual se normalizan sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores. El proyecto educacional moderno se sirve de métodos disciplinarios y post disciplinarios que persiguen la autodisciplina y la autorregulación, sus procesos instruccionales fomentan el aprendizaje individualista y sus tecnologías configuran subjetividades competitivas, flexibles y autónomas. (p. 71)

Sin embargo, como ya hemos visto, el poder no se encuentra encapsulado en algunos estamentos y actores que lo administran; en cambio, es social y está presente en toda la organización. Así, los mecanismos del poder se instalan a través del tiempo y se anquilosan a las instituciones abarcando los espacios, las relaciones y los estamentos. En esta perspectiva Moral (2008) señala que este poder:

...radica en buena medida en sus propios dispositivos de poder/saber, sus métodos disciplinarios, sancionadores, de instrucción o correctores (con sutiles diferencias entre todos ellos). Tales dispositivos y tecnologías de sí mismo normalizan, haciéndose propios modos pautados de reproducir ciertas legitimidades convenidas socialmente... (p. 73)

Siguiendo las ideas precedentes, el poder, en este sentido, extiende sus acciones e influencia de un modo intencionado, que deja traslucir una estela de concepciones preexistentes como dominación o imposición, tal como lo describe (Moral, 2008), “Educación, socialización, enculturación, aprendizaje, instrucción o escolarización, entre otros muchos términos (fenómenos), son modos de perpetuación de los poderes "naturales", siendo todo poder, más que una revelación, una (im)posición adoptada como cuasi natural.” (p.73)

Por tanto, existe un poder con diferentes manifestaciones en las interrelaciones formales e informales de los individuos que tiene la habilidad de influir en los demás componentes sociales de la escuela (Manota y Melendro, 2016; Villalobos et al., 2016), trascendiendo de manera lógica a las familias, lo que muchas veces se ve socavado por el bajo reconocimiento social actual (Lunenburg, 2012; Retuert y Castro, 2017).

Para Pereyra (1981), “el poder en cualquiera de sus formas es una manifestación de relaciones sociales, reducirlas a sólo individuos aglomerados, es una negación de todas las formas de organización social...” (p. 107). Si bien la educación está reconocida como reproductora de las necesidades y exigencias sociales, el sistema escolar está avalado aún por la misma sociedad y esta mediante sus reglas no sólo entrega conocimientos, sino que también genera poderes como el factico, socioemocional e instrumental (Moral, 2008).

De este modo, el poder supedita al tratamiento de comportamientos que considera adecuados y restringe los espacios a la crítica, la duda y la oposición al sistema. Por esta razón, es necesario repensar la escuela, reorganizarla hacia la formación de personas íntegras e integrales, con desarrollo del juicio crítico frente a la enseñanza y sus formas de socialización (Guerrero, 2017; Soltis, 1999).

3.3 La comunicación, eje transversal de las organizaciones

Desde la concepción clásica del proceso comunicativo de Laswell (1948) y Shannon y Weaver (1949), se establece que deben existir diferentes elementos que, al estar en juego, producen la comunicación. Fuente, receptor, canal y destinatario transmiten un mensaje a través de un código y que al ser recibido se debe decodificar para su comprensión y posible respuesta. En este sentido, este proceso emite señales y puede contener ruidos que imposibiliten una comunicación fluida y clara. Cuando el destinatario responde, se produce la retroalimentación de todo el proceso. Sin embargo, no sabemos con certeza qué es lo que ocurre finalmente con este al recibir un mensaje, por lo que se entiende que el proceso de comunicación no es plano ni rígido donde el mensaje puede ser incongruente y hasta inoportuno (Baylon y Mignot, 1996; Maturana y Varela, 1988).

Por su parte, la comunicación trasciende la entrega de mensajes e intención una dinámica de respuesta con los interlocutores, propiciando un intercambio lleno de sentido y significados entre las partes involucradas, compartiendo una variada gama de medios de comunicación expresivos. Como plantea Luhmann (1998), “Si se entiende la comunicación como síntesis de tres selecciones, como unidad de información, emisión y comprensión, entonces la comunicación se realiza cuando y hasta donde se genera comprensión. Todo lo demás sucede 'fuera' de la unidad elemental y la presupone...” (p. 148). Es decir, siempre habrá un motivo de comunicación que involucrará, al menos, a dos partes.

En este sentido, cuando nos comunicamos, de algún modo, todo nuestro ser se ve involucrado en ese mensaje que tratamos de enviar, por lo que nuestro ser moviliza mecanismos para dar mayor expresividad y sentido a lo que deseamos transmitir. Al respecto, Cantón y García (2012) señalan que el fenómeno comunicativo es propio de la condición humana y está ligado a las relaciones interpersonales que surgen de este proceso, generado por las circunstancias, las situaciones cotidianas y los eventos emergentes entre las personas. Siempre va a existir comunicación; gestual, visual, oral, simbólica, etc. ligadas con las culturas y los procesos psicológicos de los individuos que tejen un constructo lleno de significados, subjetividades, percepciones y motivaciones (Castro, 2015; Terek et al., 2015).

Considerando lo expuesto, la escuela y la comunidad debieran formar una red de interconexiones sociales que les permitiera mejorar la fluidez de las comunicaciones y aumentar el potencial de los recursos con los que cuenta. Al reconocer las necesidades y falencias de la institución educativa, se podrían tomar las decisiones más adecuadas y contextualizadas para mejorar las condiciones ambientales de la fluidez comunicacional a todo nivel. De este modo, los procesos de enseñanza aprendizaje serían más eficientes, abarcando actores, contenidos y relaciones que los desarrollen y construyan (Dabas, 1998). Por tanto, la comunicación influye totalmente en la organización y en sus procesos relacionales (Arboleda-Naranjo, 2017).

3.3.1 Factores que inciden en una comunicación efectiva

Tomamos las ideas sobre comunicación que nos plantea López-Yáñez (2006), cuyo matiz radica en la intencionalidad intrínseca que el concepto posee y que invita a la acción:

El punto de vista que estamos proponiendo acerca de la comunicación guarda relación con el sentido de la raíz latina del término. ‘Communicatio’ se entendía como poner en común, compartir, participar de algo colectivo, ciertamente diferente del sentido de transmitir que habitualmente le atribuimos. (p. 6)

Por su parte, en el estudio de Cantón y García (2012) sobre la comunicación en uno de los centros educativos de Argentina, se concluye que:

no es este centro una organización comunicante y tampoco tiene una comunicación organizada, por lo que adolece de cohesión e integración. La organización logra su cometido de un modo relativamente armónico por la persistencia de un grupo humano de larga trayectoria, muy homogéneo, que comparte valores históricos y que aún tiene la fuerza necesaria como para sostener la vida interna y controlar a las voces disidentes. (p. 120)

De esto se desprende que la comunicación es un factor unificador de las organizaciones, es la columna vertebral por donde fluyen los sucesos y acciones que darán sentido a la institución. Por tanto, al estar anclado a la cultura, permite que todos sus miembros participen y se sientan parte de ella. Estas autoras confirman agregan que:

Contribuyen a este sostenimiento y funcionamiento de la institución los valores fundamentales del centro compartidos y defendidos por todos, aún en la diferencia, y también por la existencia de grupos dentro del grupo humano total, hacen que, por diferentes causas, se sienten integrados y satisfechos en gran parte de los espacios culturales e institucionales. (Cantón y García, 2012, p. 120)

Por su parte, los efectos de la comunicación en los sujetos se traducen en fortalecer o cambiar sus opiniones, percepciones y creencias sobre lo que piensan y declaran, junto a cambios de conducta frente a tal o cual situación, estamento o personas y en un cambio en los conocimientos generados por nuevas experiencias de comunicación (Goldhaber, 1984). Para que exista comunicación en la vida organizacional, es menester considerar que la institución es un sistema abierto que está relacionado con el medio que, al igual que en su interior, genera influencias recíprocas de información y dirección, cuyos mensajes fluyen continuamente en este sistema (Goldhaber, 1984; Katz y Kahn, 1986; Pacheco et al., 2017).

Cantón-Mayo y García (2012) corroboran estas ideas al señalar que:

La comunicación interna se produce espontáneamente y no obedece a patrones de comportamiento establecidos por la organización. Los protagonistas la reconocen como una forma básica de conocimiento del otro. La intersubjetividad es esencial en la construcción del sentido. (p. 111)

En definitiva, para mejorar la organización, se debe instalar una verdadera comunicación entre los miembros escolares, siendo necesario reconocer su direccionalidad, los medios que utiliza, la fluidez y calidad de sus contenidos, además de la confianza depositada en los docentes que les permita participar en la toma de decisiones (Demir, 2015; Torres et al., 2007). De este modo, una interrelación positiva entre los grupos y equipos de trabajo, junto a un liderazgo y autoridad presentes, otorgan desarrollo, progreso y expansión de toda la institución (Menolli et al., 2013). Según López-Yáñez (2008),

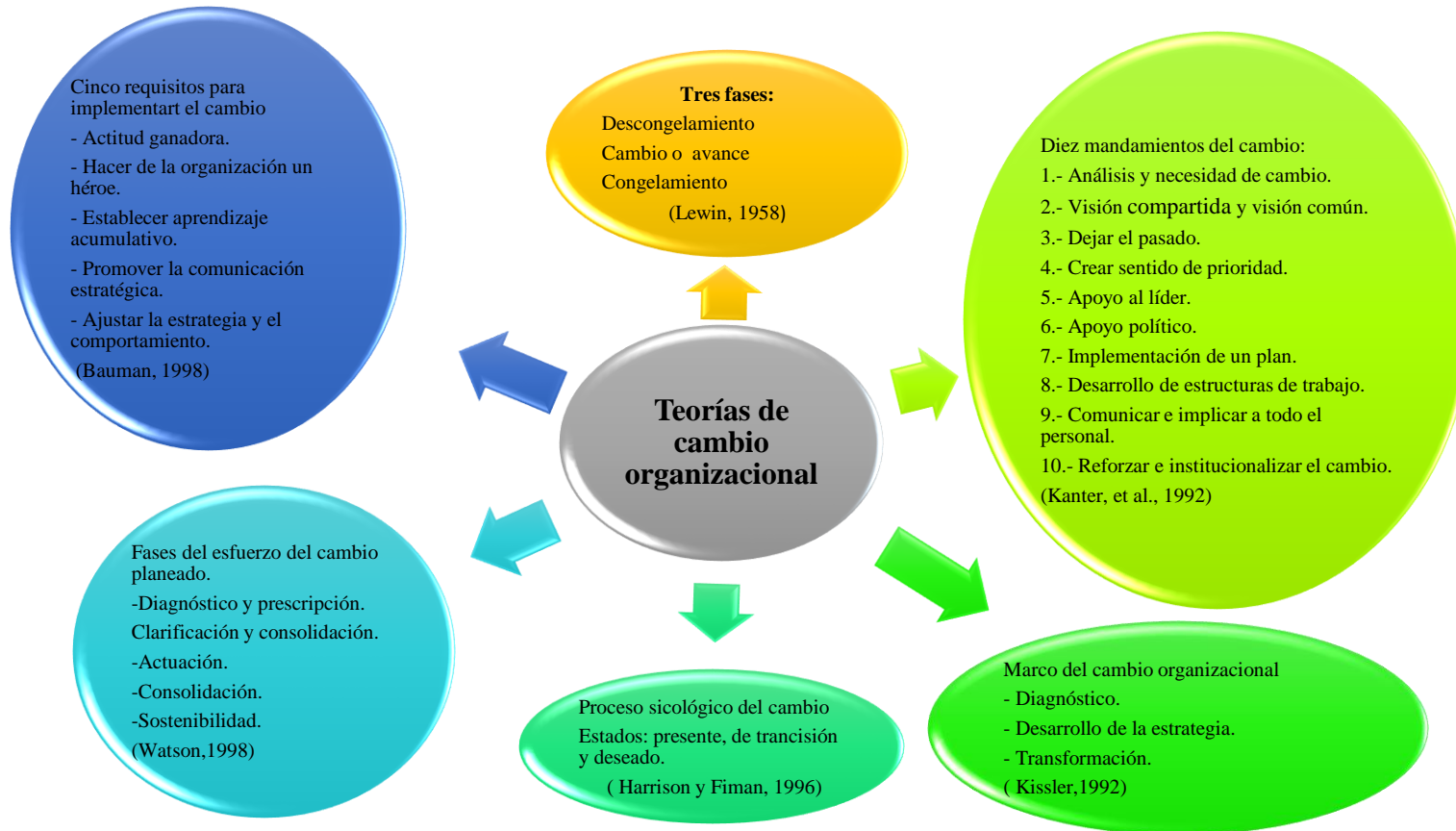
...precisamente por su carácter social, la comunicación no pertenece a ninguno de los participantes, ni puede ser controlada o dirigida al antojo de ninguno de ellos. Pero sí puede ser modelada de tal manera que facilite -o no- el asesoramiento y,

eventualmente, la haga circular por una vía que contribuya a solucionar, o a gestionar adecuadamente al menos, los problemas educativos. (p. 3)

3.4 El cambio, una moneda de varias aristas

Entre las principales teorías y modelos que pretenden explicar y orientar vías para el desarrollo organizacional y sus posibles cambios, destaca el modelo de Lewin (1947), siendo uno de los pioneros en tratar de explicar los procesos de cambio organizacional. Sus estudios se desplazan desde el modelo de la investigación a la acción, el modelo de los tres pasos y el de las fases del cambio planeado, desarrollado posteriormente por Lippitt et al. (1958). Aunque cada modelo ha tomado diferentes derroteros (Figura 2), su raíz común se encuentra en los planteamientos del citado autor.

Figura 2. Modelos de cambio organizacional



Fuente: Elaboración propia a partir de Torres et al. (2007)

Todos los modelos, en general, incluyen un diagnóstico de la institución entendido como análisis de la necesidad de cambio, describen lo que ocurre en el presente y prescriben acciones para el desarrollo de estrategias acordes con la realidad institucional. Estas acciones nos refieren a un periodo de transición, desarrollo y actuación de las fuerzas y, cómo consolidar el cambio, es decir, cómo llegar al punto deseado, sostenerlo en su transformación, reforzándolo e institucionalizándolo. Asimismo, en estos modelos se establecen ciertos criterios de carácter administrativo que incorporan el impulso de acciones organizacionales, que van desde la motivación hasta el desarrollo de estructuras de trabajo compartido y que propendan a entender la realidad institucional, los desafíos del cambio y persistencia en el tiempo.

Siendo el modelo de cambio de Lewin (1947), el precursor de los demás modelos, este presenta tres etapas e indica que el cambio debe ser planeado y no como una decisión tomada de forma accidental o al azar, por situaciones internas o externas a las organizaciones:

- **Descongelamiento:** Entendido como la dinámica donde el equilibrio dinámico antiguo no es válido y debe ser actualizado, producto de los quiebres y rupturas en dicho equilibrio. Se desarrolla bajo el conocimiento explícito que las condiciones actuales de la organización requieren cambios, una reestructuración que implique adaptar nuevas tendencias y llenar de nueva fuerza a la organización, revitalizándola.
- **Movimiento:** Sugiere la idea de cambio, reorientación, movilización de los recursos hacia nuevas ideas creencias y valores; significa realizar un giro en la vida de la organización a través de una cultura propia que alinea todas las fuerzas necesarias para la vida y continuidad institucional.
- **Congelamiento:** Se refiere a solidificar los nuevos cambios organizativos en función del adecuado funcionamiento institucional. Para que ello ocurra se debe expandir y abarcar a todo el sistema organizacional.

El desarrollo de estas etapas habla de la madurez institucional que se enfrenta a factores internos y externos que pretenden debilitarla y hasta restringirla. Al realizar estos cambios realiza neguentropía, entendida como la capacidad de contrarrestar las fuerzas negativas que afectan a todos los sistemas.

3.4.1 Componentes de aceptación y resistencia al cambio

El proceso de cambio no siempre es fácil de sobrellevar por los miembros de las instituciones, puesto que puede existir una historia que se niega a ser transformada o porque se disfruta de la comodidad presente, generándose ansiedad, temor y desconfianza frente a lo desconocido. Sin embargo, no se debe desconocer que, para introducir un cambio, se debe conocer la cultura y el contexto cuyas variables involucran a toda la institución y, de modo especial, a sus miembros, los que pueden presentar resistencia, ambivalencia o problemas en las decisiones, en la coordinación y en las estrategias utilizadas (Chiavenato, 2009; Pérez Vallejo et al., 2016).

Al respecto, Macluf et al. (2014) indican:

Lograr el cambio no es fácil de hacer, es más bien un proceso de equilibrio y cambio que hay que tratarlo de manera eficiente y convincente para que los individuos o miembros de una organización lo acepten de manera cooperativa y voluntaria, lo cual implica que hay que planear, diseñar y evaluar una estrategia pertinente del cambio para evitar el nacimiento de la resistencia al mismo. (p. 2)

El proceso de cambio debería ser gradual, consensuado y conocido por todos los involucrados. Se deberían crear las condiciones de confianzas para que lesione lo menos posible a la institución y alcance mejoras desde sus propios sellos y desafíos institucionales (Belschak-Jacobs et al., 2013; Lee, 2014; Moral et al., 2016). Por ello, uno de los factores para cambiar los centros escolares, es decir, transformar para mejorar los resultados de aprendizajes de los educandos, se relaciona con las situaciones contextuales de los centros educativos. En ello, se debe reconocer que las tradicionales estructuras escolares ya no responden a las exigencias de aprendizaje de los alumnos del siglo XXI, con profesores y metodologías de enseñanza y estructuras organizacionales del siglo XX (Harris y Spillane, 2008; Pont et al., 2009).

Algunas condiciones contextuales son proclives al cambio, el trabajo docente se desarrolla en un ambiente favorable, existe una cultura cimentada en el esfuerzo e historia compartida, cuya visión y misión ha sido internalizada por todos sus miembros. Quienes presenten mayor predisposición al cambio desde lo cognitivo y emocional podrán adaptarse más fácilmente a nuevos escenarios y enfrentar nuevos desafíos (Di Fabio y Gori, 2016). De este modo, el centro actúa como un todo armónico, cuyos recursos e

insumos están disponibles para el desarrollo de clases efectivas (Al-haddad y Kotnour, 2015).

Reynolds et al. (2014) nos indican que:

Aunque los estudios sobre efectividad escolar privilegiaron inicialmente el nivel del establecimiento, la investigación ha mostrado la necesidad de, sin abandonar la comprensión de la escuela como un todo, profundizar en las dinámicas al interior de la sala de clases, considerando su complejidad y sus diferencias. (p. 18)

Cuando los centros educativos gestionan el cambio, establecen los mecanismos que promueven la mejora de los aprendizajes con docentes motivados y directivos que apoyan las nuevas iniciativas, creando la plataforma para atreverse a nuevos modos de realizar y vivir los cambios, donde se requieren de habilidades blandas desarrolladas para estos efectos (Dam et al., 2008; Di Fabio y Kenny, 2015). Su contraparte, se encuentra en docentes que prefieren trabajar aislados, estancando su crecimiento profesional y el de sus colegas, y en las competencias directivas desalineadas de las necesidades contextuales (Galdames et al., 2018).

En aquellas estructuras organizacionales rígidas e inflexibles, los docentes con altas expectativas y sueños por realizar quedarán relegados a un trabajo encapsulado en el aula, en la presencia silenciosa que escucha, acata y no aporta por temor a ser rechazado o no escuchado. Al final de la fila, se encuentran los estudiantes que no reciben este aporte positivo de cambio que les puede ayudar en sus aprendizajes. Sin embargo, existen otros aspectos administrativos y de gestión que pueden obstaculizar o detener los procesos de cambio. Entre estos, Fullan (1998) señala que:

Los directivos se encuentran con cada vez menos espacio para maniobrar. Se han vuelto cada vez más dependientes del contexto. Estamos en un momento en que el liderazgo proactivo es esencial para proporcionarlo. Necesitan una nueva forma de pensar y pautas de actuación para romper los lazos de dependencia que han atrapado a los que quieren marcar una diferencia en sus centros escolares. (p. 6)

Crear las condiciones, consensuar ideas, movilizar esfuerzos y perseverar hacia el proceso de cambio son tareas en las que los directivos debieran desplegar todas sus capacidades e intereses, como lo sugiere la evidencia internacional sobre su influencia en

los procesos de mejora (Fullan, 2011; Leithwood et al., 2006; Silva et al., 2018; Vila, 2015).

Este tránsito necesario entre el aprendizaje ya adquirido y un liderazgo pedagógico para el cambio puede indicarnos un horizonte propicio hacia la mejora escolar, que se instala a nivel intermedio o meso que apuntan a las condiciones de organización del centro escolar (Bolívar y Murillo, 2017, p.5). Pont et al. (2008) sostienen que “El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la calidad de la educación... Los responsables de la política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo visible.” (pp. 9 y 19)

De este modo, es clara la tarea del sistema educativo, pues debe preocuparse no sólo por alcanzar resultados cada vez más altos, sino también por incorporar, valorar y ayudar a todos los estudiantes que presentan mayores dificultades sociales y educativas a superar sus propios desafíos (Berg y Cornell, 2016; Berkowitz et al., 2017; Lasida et al., 2018; Robinson et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012).

3.4.2 La escuela como espacio de transformación y cambio

Un centro educativo debería ser el lugar ideal para enseñar, aprender y desarrollarse, donde se trabaje en equidad e igualdad de condiciones para todos los alumnos y se vivan verdaderas experiencias de aprendizaje en el aula, con directivos presentes desarrollando procesos colaborativos mutuos en función de mejores resultados institucionales (Ainscow 2012; Harris, 2009a, 2012; Bolívar, 2011; Elmore, 2010; Ladegard y Gjerde, 2014; Nohe et al., 2013; Weinstein y Muñoz 2012). Karadağ et al. (2014) afirman que, para desarrollar mejor a las organizaciones, se deben establecer la confianza y colaboración entre sus miembros, donde la benevolencia y la honestidad, entre otros, determina la calidad de las relaciones humanas (Bush et al., 2019; Horsager, 2015; Tschannen-Moran y Gareis, 2015).

De ello se deriva un liderazgo efectivo que crea, desarrolla y promueve las condiciones adecuadas y oportunas para todos los estudiantes en un entorno de construcción pedagógica participativa, incorporando la colaboración de las familias en los propios contextos educativos (Aslanargun, 2010; Ballesteros et al., 2014). En tal sentido, son muchos los autores que nos refieren un aprendizaje de las organizaciones a través del uso de estrategias concretas, considerando dimensiones multivariantes que les

permitan aprovechar las oportunidades que se les presentan, aprendiendo de ellas y del encuentro con los otros. En definitiva, debieran ser aprendizajes que desarrollen a todos sus miembros, potencien cada estamento y cuyos beneficios se trasladen a las experiencias de aprendizaje de todos los estudiantes de manera permanente (Gairín, 1996; Reynolds et al., 2014; Santos Guerra, 2006; Senge, 1992).

En el desarrollo de los procesos institucionales deben confluir diferentes componentes como el sentido de adaptabilidad y resistencia al cambio que, al saber dirigirlos provocarán efectos positivos en toda la organización (Di Fabio y Gori, 2016). Esto podría producir mejoras en el clima organizacional reduciendo la fricción en los componentes organizativos, tanto internos como externos que influyen en los procesos de construcción de objetivos, metas y estrategias de cada realidad (Cohen et al., 2009; Coronado, 2016). Sin embargo, el proceso de cambio requiere capacidades directivas que no siempre están a la altura de los contextos escolares (Galdames et al., 2018).

Leithwood (1994, citado por Vásquez, 2013, p. 15) sostiene que la naturaleza del cambio educativo que se vive en la actualidad requiere de un liderazgo distinto al instruccional, a partir de cuatro premisas:

- Las formas y los fines de la reestructuración escolar son desconocidos. El enfoque del liderazgo instruccional está en el salón de clases e implica la supervisión de profesores, a través de estrategias de control; las formas y los fines de la reforma están bien delimitados. En contraste, la creación de escuelas que respondan a las demandas sociales del siglo XXI, carece de una ruta estructurada y requiere de un pensamiento de alto nivel para lograrlo. En este caso, se requiere más del compromiso de los miembros de la organización, que del control que ejerza el líder.
- La reestructuración escolar requiere de cambios de primer y segundo orden. El liderazgo instruccional se ha centrado en los cambios de primer orden, que son los que ocurren en el salón de clases. De acuerdo con Leithwood (1994), esa es la razón del fracaso de la mayoría de los procesos de cambio en las escuelas. Los cambios de segundo orden viabilizan la implementación de los de primer orden, tales como el desarrollo de una visión compartida, la creación de una cultura de trabajo productiva y la distribución del liderazgo. El liderazgo transformacional es especialmente adecuado para estas acciones.

- La reestructuración escolar se ubica ahora en escuelas secundarias y de nivel medio superior y superior. El tamaño de las escuelas, el número de profesores y la diversidad de materias dificultan la influencia directa del director en el salón de clases, como se promueve en el liderazgo instruccional. Por lo anterior, dado que el liderazgo transformacional enfatiza el empoderamiento de las personas, facilita la acción en estos contextos.
- La profesionalización de los maestros es un elemento central de la reestructuración de las escuelas. El liderazgo instruccional requiere de un rol activo en el salón de clases, basado en un alto grado de competencia didáctica; en virtud de que esto es lo que se pretende desarrollar en los maestros, se requiere otro tipo de liderazgo fuera de las aulas.

Las escuelas que aprenden, como asevera Santos Guerra (2006), son aquellas que están atentas a las señales que generan los contextos y las relaciones entre los miembros institucionales, en función de objetivos compartidos. Todo ello busca el logro de los objetivos institucionales, por lo que debe continuamente realizar procesos de ajustes y de cambios en beneficio de la organización y de todos sus miembros. En la medida que las capacidades, voluntades y esfuerzos se alineen en torno a un objetivo común, se establecerán las condiciones para un desarrollo eficiente tanto del desarrollo profesional como del bienestar personal (Di Fabio y Bucci, 2015; Donaldson, 2007).

En concordancia con lo antes expuesto, Chiavenato (2009) señala que: “el comportamiento organizacional retrata la continua interacción y la influencia recíproca entre las personas y las organizaciones” (p. 6). Surge, de este modo, la necesidad de un aprendizaje organizacional en que participan variados elementos, tales como la fluidez, la pertinencia, la direccionalidad y el sentido de la comunicación, que se transforma en aprendizajes y competencias para interactuar en entornos cambiantes.

Para la OECD (2007), el desarrollo de una cultura de calidad y equidad educativa, supone la presencia de dos importantes dimensiones: la justicia social y la inclusión, las cuales aseguran, independientemente de las situaciones personales y contextuales de los alumnos, el logro de los objetivos educacionales al incorporarlos a todos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Actualmente, los parámetros para definir resultados y categorizar las escuelas en logros de desempeño por pruebas aplicadas consideran factores contextuales, como el grado de satisfacción, la percepción de la convivencia y la participación, entre otros (Aronson y Laughter, 2015; Thapa et al., 2013). Los procesos de mejora deben reconocer estas variables que influyen en una organización más eficiente, cuyos esfuerzos permanezcan en el tiempo, donde existen personas capaces de luchar por ello y normalizar las experiencias institucionales de aprendizaje significativas (de Boer et al., 2014; Sleeter, 2014; Thurlings et al., 2015).

En este sentido, los resultados de estudios de escuelas de algunos países, entre los que resaltan Finlandia, Canadá y Japón (OECD, 2010), que superan el rendimiento promedio internacional, sin importar la escuela de origen, donde los alumnos se ubican en una alta competencia lectora, concentrándose la mayoría de ellos en este nivel superior. Sin embargo, nuestros entornos presentan una constante tensión entre los facilitadores y obstaculizadores de aprendizajes. Al respecto, en la Tabla 8, se describen algunos aspectos de la gestión educativa a la luz de situaciones contextualizadas que permitirían cambios efectivos.

Por su parte, el informe de la OECD (2008), en el contexto de políticas educacionales, presenta algunas orientaciones de cómo mejorar los aprendizajes: Redefinir las responsabilidades del liderazgo escolar otorgando mayor autonomía en quienes los ejercen; distribuir el liderazgo escolar, alentando a todos los docentes a trabajar en él, haciéndolo sostenible en el tiempo; desarrollar las habilidades para un liderazgo escolar eficaz que impregne a todos los miembros de la institución escolar; hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva, profesionalizando la selección de futuros docentes, equiparando los sueldos de los líderes escolares, reconociendo el papel de las organizaciones profesionales de estos, dando opciones y apoyo para una carrera profesional, y profesionales de educación diferencial con un trabajo específico de equilibrar los aprendizajes de alumnos con NEE, con una verdadera proyección a fin de año, con resultados comprobables.

Tabla 8. *Elementos de tensión en el aprendizaje de los alumnos*

Obstaculizadores de aprendizaje	Favorecedores de aprendizaje
La rutinización de las prácticas profesionales, acomodaticias, que resultan más fáciles porque se han desarrollado por mucho tiempo y que no da pie a la innovación.	Estrategias genéricas que permiten la selección, capacitación y organización de la planta docente, de acuerdo a las necesidades del centro y las características de cada profesor.
	Estrategias específicas que permiten organizar el centro a través de: Proyecto Educativo Institucional, protocolos, Manual de Convivencia y Reglamento de Disciplina.
La burocratización de los cambios, sólo declarados y ejercidos desde el poder formal ahoga todo proceso de mejora.	Iniciativas prácticas que se gesten en el seno de la comunidad y que permita su evaluación permanente.
La supervisión temerosa y coercitiva que anula la imaginación y acción en avances en los centros educativos.	Sesiones del consejo de profesores para el aprendizaje, llamados Consejos de Reflexión Pedagógica, que expongan temas para el debate de la mejora continua.
Sólo propende a cumplir fielmente con la norma.	Creación de un clima de confianza.
Dirección gerencialista, preocupada más por el cumplimiento de la norma que por los procesos pedagógicos, creando una gran brecha entre estos.	Intercambio en y entre escuelas, lo que permite un traspaso fluido de experiencias de aprendizajes, posibles de adaptar a cada realidad educativa. Tendencia hacia lo pedagógico.
La descoordinación de los profesionales se presenta por problemas claros de comunicación que no es extensiva y clara a todas las unidades o cuando cambia de sentido sin llegar a todos los interesados, creando molestias, pérdida de tiempo y caos en los centros.	Comunicación fluida, completa y oportuna para todos los interesados. Grabación de sesiones de evaluación; acompañamiento al aula con retroalimentación a los docentes; sistematizar y compartir las buenas prácticas y estrategias pedagógicas.
La masificación de alumnos, donde se ha establecido que cursos muy numerosos imposibilitan procesos de educación personalizada, que actúa sobre los estilos de aprendizaje presentes en el aula.	Normalizar la matrícula por curso para un buen trabajo en el aula. Diálogo escrito con padres y madres, sesiones de trabajo calendarizadas con los centros de padres y apoderados.

Obstaculizadores de aprendizaje	Favorecedores de aprendizaje
La desmotivación del profesorado al vivir experiencias de agobio laboral, menoscabo de su labor docente.	Facilitadores de apoyo interno como externo. Desarrollo profesional docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Santos Guerra (2006)

Además, una mirada auténtica a considerar en los contextos escolares busca, en definitiva, establecer directrices para centros educativos de calidad, que involucren las características esenciales de todos sus estudiantes, su entorno social y cultural, influyendo sobre ellos y generando perspectivas de cambio (Marchesi y Martín, 1998; Lee y Hemer-Patnode, 2010). En su realización, debemos reconocer todos los factores asociados a la toma de decisiones que permitan avances desde el interior de los centros educativos como ampliar el liderazgo del docente en el aula, mejorar el clima institucional y el aprendizaje de los alumnos (Bellibas y Gedik, 2014; López-Yáñez, 2010; Poekert, 2012; Xie y Shen, 2013). Siguiendo a Harris (2005), consideramos que el liderazgo "reside en el potencial humano disponible que será utilizado en una organización" (p. 256).

A su vez, Bolívar (2010) sostiene que:

... una enseñanza efectiva requiere una implicación intelectual y afectiva de los profesores, que deben poner en acción sus competencias profesionales. El compromiso es la apasionada determinación en la práctica de unos valores propósitos morales y creencias que aportan significado y energía a la vida y, que contribuye a la realización personal y profesional. (p. 16)

Algunos estudios arrojaron como resultado que la eficacia colectiva de los líderes escolares fue un vínculo importante entre las condiciones externas y aquellas que se encuentran en las escuelas respecto de los aprendizajes de los alumnos (Bakkum y Sammons, 2011; Leithwood y Day, 2008). Asimismo, investigaciones más recientes asocian el compromiso de los docentes en espacios de colaboración a la eficacia escolar (Al-Mahdy et al., 2018; Atasoy y Cakiroglu, 2019; López-Alfaro et al., 2016). Para otros, el reconocimiento de la realidad institucional debiera ser el motor que revitalice y dirija los esfuerzos en conjunto de todos los actores, instalándose como un requisito indispensable en la toma de decisiones (Epstein y Willhite, 2015; Poekert, 2012).

3.5 Mejora y eficacia escolar

Algunos movimientos se han generado en torno al estudio y evolución de los centros educativos para establecer programas de mejora (innovación, desarrollo), obtener y optimizar sus resultados institucionales. Estos han vivido diferentes etapas a través del tiempo. El movimiento de mejora de la eficacia escolar apunta hacia los progresos planificados al interior de los centros escolares que ayudan a desarrollar una mejor gestión

institucional y al aumento sostenido en los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de los educandos (Creemers et al., 2007; Murillo y Krichesky, 2015).

En este sentido, son decisivas las palabras de López-Yáñez (2006), al indicar que:

...la Mejora Escolar (a) introduce la preocupación por la dinámica social en el interior de las organizaciones educativas (b) se interesa especialmente por los significados que los miembros de la organización construyen acerca del proceso de cambio (c) promueve la transición desde los modelos de fidelidad o implantación del cambio a los modelos de desarrollo y (d) abandona el énfasis sobre las estrategias para pasar al énfasis sobre las condiciones internas de los centros, entendidos como unidades del cambio. (p. 8)

La corriente acerca de la mejora escolar centra su atención en el líder oficial que debe instalar mecanismos para llevar a cabo proyectos de innovación y mejora; por lo tanto, se pretende que los cambios organizativos surjan desde los procesos internos (Marfán y Pascual, 2018; Stuardo, 2017). Por su parte, la corriente sobre eficacia escolar involucra a las instituciones educativas en un todo organizado con vistas a generar las condiciones adecuadas para obtener resultados de aprendizaje positivos.

En efecto, ambas corrientes apuestan a que los centros educativos desarrollen al máximo sus potencialidades y obtengan los beneficios esperados, conciliando los niveles de influencias entre líderes y seguidores (Kegan y Lahey, 2009). Esto hace necesario profundizar sobre estos últimos porque dan soporte, validez y vida a las acciones de los líderes formales (Liljenberg, 2015; Opfer y Pedder, 2011; Pashiardis et al., 2011).

Adicionalmente, todo proceso de mejora se debe entender como un camino por el cual se debe peregrinar, no sólo desde el punto de vista de los centros escolares, sino desde una visión de sistema educativo creando las condiciones favorables para llegar sus objetivos estratégicos (Leithwood y Azah, 2016). Para ello, se deben incluir la opinión y el aporte de los apoderados, reconocer el estado de la convivencia escolar, enfrentar los desafíos disciplinares y pedagógicos, y pedir la participación de apoyo externo cuando se requiera (Clarke et al., 2014; Grissom et al., 2013).

En este sentido, Harris (2009b) identifica los elementos necesarios para la mejora:

... siete componentes principales del mejoramiento o intervención exitosa en estas escuelas: i) mejorar las condiciones para el aprendizaje (equipamiento, recursos para el aprendizaje); ii) introducir cambios en el liderazgo o en las prácticas de los directivos; iii) generar mayores capacidades para los docentes para la enseñanza y el aprendizaje; iv) adquirir la capacidad de recolectar, analizar y utilizar datos para seleccionar y refinar las estrategias pedagógicas; v) construir comunidades de aprendizaje profesional como elemento central para el cambio; vi) propiciar el mejoramiento de las prácticas docentes y vii) involucrar a los padres para que trabajen como aliados. (p. 19)

Una idea central de la mejora escolar es crear una “comunidad de líderes” que permita la movilización y el desplazamiento positivo constante de los procesos de enseñanza aprendizaje, donde cada actor, junto al director participen de manera colaborativa de ella, dirigiéndola en la forma correcta (Donaldson, 2006). En una verdadera comunidad de aprendizaje el trabajo se realiza en un ambiente de respeto, de entendimiento y de confianza, donde cada miembro se compromete de manera activa en las tareas en que debe interactuar (Eacott, 2010; Moral et al., 2016; Voulalas y Sharpe, 2005). estas ideas resultan significativas, puesto que hoy es común mencionar al liderazgo compartido como un elemento clave para analizar las organizaciones, donde la presencia de los líderes recorre no sólo los elementos discursivos sino también la construcción de acciones positivas y viables dentro de la organización, cuyos efectos pueden generar cohesión, acuerdos o disidencia (Elmore, 2010; Macbeath, 2011; Robinson, 2010; Tourish, 2014).

Por su parte, Horn-Küpfer (2013, p. 47), en su revisión de los estudios sobre eficacia escolar realizados en Chile entre 2000 y 2009, reconoce tres pilares comunes al efecto del liderazgo en escuelas con altos resultados de aprendizaje:

- El conjunto de saberes del líder, que le permite entregar apoyo técnico a los docentes, planificar procesos educativos, monitorear los aprendizajes y ganar respeto en la comunidad. Al respecto, diversas políticas educacionales están promoviendo instancias para potenciar las capacidades y conocimientos de los directivos para el desarrollo de su cargo.
- Manejo emocional y situacional, de acuerdo a sus habilidades motivacionales, y de adaptación a los diferentes contextos. Los directivos deben ser capaces de enfrentar

realidades y situaciones variadas, muchas veces adversas, manteniendo la compostura que exige el cargo.

- Capacidad para estructurar una organización eficiente, que le permita contar con los recursos humanos y materiales necesarios para cumplir con su agenda profesional.

En consecuencia, los directivos deben realizar acciones que tengan sentido y estén enfocadas hacia los objetivos institucionales, contando para ello con herramientas que los fortalezcan y protejan frente a todas las eventualidades que surgen de las interrelaciones en que participan (Pitler y Goodwin, 2009).

La Tabla 9 describe las fases de la mejora escolar, que deben seguir en conjunto todos los actores involucrados en el centro educativo, con el fin de responder aquellas preguntas claves y resolver las tareas necesarias; todo ello, a través de la reflexión y la acción consensuada en distintos ámbitos de la organización.

Tabla 9. *La mejora escolar*

Fases del viaje de la mejora escolar	Tareas clave
¿Dónde estamos ahora?	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar las condiciones internas de la escuela. • Animar la participación en el trabajo de innovación.
¿Dónde quisiéramos estar?	<ul style="list-style-type: none"> • Debatir “la visión” de la escuela. • Identificar prioridades de mejora.
¿Cómo llegaremos hasta allí?	<ul style="list-style-type: none"> • Primar las implicaciones de la práctica docente. • Planificar la acción.
¿Qué debemos hacer para conseguirlo?	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener vivo el impulso del proyecto. • Revisar frecuentemente el progreso conseguido.
¿A dónde iremos después?	<ul style="list-style-type: none"> • Pasar de un ciclo de mejora a otro. • Establecer una estructura que facilite los procesos de mejora.

Fuente: Fases del viaje de la mejora escolar (Bolívar, 2005).

El necesario equilibrio entre lo pedagógico y lo extracurricular ayudará al desarrollo integral de los alumnos; sin embargo, es tarea de los líderes crear condiciones que no lesionen lo esencial para el aprendizaje de los educandos, donde una nueva estrategia no menoscabe las ya instaladas. Por ejemplo, están las actividades deportivas intra y extra comunidades escolares que traen consigo logros en estas disciplinas versus

la demanda de horas efectivas de clases y recursos económicos. Otro caso ocurre tras la presentación de una obra de teatro para un ciclo escolar y que se realiza en el patio central de la escuela, con un sonido y amplificación que impide el trabajo pedagógico en el aula de aquellos cursos que no participan de aquella actividad.

En una mirada simple, se puede observar que las actuales necesidades de los centros educativos están asociadas a la gestión educativa (cómo se realizan las tareas, procesos de innovación, planes de mejora, cómo se desenvuelven los roles y funciones) y la eficacia escolar, entendida como el logro de ciertos estándares de calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes. Estas, a su vez, tienen una estrecha relación con los estilos de liderazgo de los directivos que propiciarán su ejecución y resultados.

López-Yáñez y Lavié-Martínez (2010) analizaron cómo logran mantenerse en el tiempo algunos procesos de mejora basados en el consenso, la colaboración entre sus miembros y la suficiente confianza al interior de los equipos de trabajo. Además, el trabajo en equipo, el empoderamiento de facultades de liderazgo y la perseverancia en las acciones para conseguir los objetivos y metas anheladas forman una robusta tríada para su ejecución (Firestone, 2014; Lemons et al., 2014; Youngs et al., 2015).

Los procesos de mejora debieran permear a toda la organización creando espacios para el diálogo, los acuerdos y la toma de decisiones entre los distintos estamentos, instalando un verdadero sentido de comunidad, con representación de todos los integrantes institucionales (Hallinger y Heck, 2010). Todo ello debería reflejarse en las aulas de clases, los procesos de enseñanza aprendizaje y ser un estímulo permanente para los estudiantes, que son felices al sentirse parte de una escuela viva, que avanza y mejora, que los estimule en sus éxitos y manifiesten altas expectativas en sus capacidades (Berg y Cornell, 2016; Raczynski y Muñoz, 2006).

Según López (2013),

El liderazgo hace una diferencia importante en la calidad y los resultados del proceso escolar, aun cuando no exista el estilo directivo más adecuado, ya que al parecer este estilo depende de la persona y no del centro o institución. Un “buen” directivo es aquel que es capaz de unir a la comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común, de implicar a todos en las decisiones. (p. 7)

Por su parte, Öztaşkin y Küçükali (2011, p.56) proponen algunas estrategias relevantes para convertir a las instituciones educativas en entornos de aprendizajes en comunidad:

- Determinar el tiempo y las condiciones de apoyo necesarias para los profesores.
- Conocer mejor a los maestros para hacerlos partícipes de responsabilidades de acuerdo a sus capacidades y conocimientos.
- Dar a los maestros la oportunidad de usar sus iniciativas.
- Fomentar una cultura organizacional positiva y tomar las medidas necesarias para mantener la moral y motivación alta entre los miembros.
- Dar oportunidades a los administradores y maestros para asistir a cursos e innovar.

Con base en lo anterior, creemos que un estudio profundo de la realidad institucional que considere sus dinámicas sociales, como la cultura, el poder, la comunicación y la distribución de liderazgo ayudará a su desarrollo y crecimiento. Todos ellos, reconocidos como un conjunto de saberes y estrategias para administrar procesos de cambio (Aubrey et al., 2013; Vercic y Zerfass, 2016).

Finalmente, para Bolívar y Murillo (2017), los procesos de cambio efectivo se deben gestar desde los propios procesos institucionales, resignificando el sentido de sus relaciones internas:

Por tanto, desde diferentes frentes y movimientos u “olas” (escuelas eficaces, gestión basada en la escuela, reestructuración escolar, etc.) se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clase ni en el macro de las estructuras del sistema, sino en ese nivel meso o intermedio que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar (p. 78)

CAPÍTULO IV

LAS REDES SOCIALES EN LOS CENTROS ESCOLARES

4.1 Una sociedad en redes

En la actualidad, las redes sociales están asociadas principalmente a la era informática (Castells, 2016; Dania y Griffin, 2021; Hakan, 2016), siendo las más reconocidas Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok, WhatsApp, Tuenti, Mahara, etc. Sin embargo, no se limitan al ámbito de las TIC, pues involucra la red de relaciones, virtuales y presenciales, que tienen lugar en diferentes contextos para facilitar la creación e intercambio de información dinámica respecto de diferentes ámbitos de la vida humana y sus relaciones sociales (Fisher et al., 2010; Vassileva, 2008). Por tanto, las redes sociales nos dirigen al interior de las relaciones interpersonales para comprender cómo funcionan las estructuras, expectativas y formas culturales. A partir de ello, podemos descubrir elementos no visibles, contrastar diagnósticos con la realidad institucional y levantar nueva información. Esto permitiría gestionar intervenciones en diferentes áreas y ámbitos organizacionales para reorganizarlos y redistribuirlos en procura de mejoras e innovaciones (Brandes et al., 2005; Levis, 2011; Mische, 2011).

La red social permite identificar, organizar y analizar la trama de relaciones en que están inmersas las personas, objetos o entidades, destacándose aquellas de componentes más activos y centrales de aquellos más débiles y aislados. Además, nos permite indagar sobre cómo los individuos generan y entregan influencia recíproca en conexiones cerradas o abiertas (Agterberg et al., 2010; Phelps et al., 2012).

Con una perspectiva más amplia, Harris (2009b) afirma que:

mediante su hiper-conectividad las redes pueden hacer un uso más eficiente de las capacidades de los individuos, pues no solo es más fácil acceder a dichas capacidades y utilizarlas, sino que estas se encuentran en continuo desarrollo mediante la interacción social que en las organizaciones pueden tener un carácter formal/vertical como informal/ horizontal. (p. 102)

En el ámbito educativo, la interacción diádica es la base en las redes sociales y está asociada a dos elementos entre los nodos de la red, generándose en el intercambio de palabras, gestos, opiniones y recursos entre los individuos, destacando mecanismos selectivos, relacionales y de proximidad (Rivera et al., 2010). Entre las relaciones sociales se pueden distinguir el censo triádico que busca establecer el patrón común de los lazos entre los conjuntos de tres nodos en una estructura mayor, las asociaciones o afiliaciones

que se pueden desarrollar de diferentes formas y magnitudes, tales como la relación biológica, la relación formal, la interacción y el desplazamiento, entre otros (Coutinho, 2013).

Para Tichy y Fombrun (1979), las redes se caracterizan por el contenido transaccional que se gesta por el uso del intercambio en la red, tal como influencia, información, poder recursos. Además, de la naturaleza de los nexos caracterizados por el tamaño, densidad (número de nexos en relación a nexos totales), agrupamiento (número de regiones densas o conglomerados dentro de la red), entre otros (Agterberg et al., 2010; Phelps et al., 2012).

Coherente con lo anterior, Erikson (2013) expone que:

...una red se compone generalmente de varios nodos, que a menudo representan a las personas, y arcos, que representan las relaciones entre las personas. La estructura de la red puede ser analizada a través de propiedades globales, por ejemplo, el grado de agrupamiento en la red, pero también puede ser investigada a través de configuraciones locales. (p. 229)

Por su parte, Hartley (2010) indica que: “con la red, la lógica organizativa se desplaza desde las estructuras hacia los procesos, desde las demarcaciones precisas hacia las fronteras permeables, desde la jerarquía y el control hacia las relaciones, la colaboración y las alianzas inter-organizativas...” (p. 101). Además, trabajar en red desarrolla capital social, facilita que las organizaciones aprovechen los aportes de cada grupo (Hargreaves y Fullan, 2012) e incentiva valores, como el respeto, la aceptación y el compromiso de cada miembro (Tschannen-Moran y Gareis, 2015). Bajo esta lógica, cada centro se desarrolla más que si lo hiciese aisladamente (Johnson et al., 2011; Safford, 2009; Schiff et al., 2015). Así, podemos reconocer a actores relevantes y su influencia en el devenir de la organización (Wang et al., 2013).

Por su parte, López-Yáñez et al. (2014) afirman que:

...el análisis y la comprensión de la estructura de las relaciones sociales en los centros se verían beneficiados si contáramos con un número mayor de estudios empíricos sobre las redes sociales en los centros educativos y sus efectos en la definición del liderazgo escolar. Ello nos permitiría establecer un conjunto de

valores normativos para las medidas propias del análisis de redes sociales...y que dificulta la tarea de dar sentido a los datos que obtenemos para cada red y para cada institución (p. 18)

En este estudio, hemos utilizado el ARS como instrumento que permitirá revelar el comportamiento de los centros escolares con base en las interacciones que fluyen desde las relaciones formales e informales de sus miembros.

4.2 Precursores del análisis de redes sociales

Sus orígenes se remontan hacia 1736 con el desarrollo de la teoría de Grafos en el ámbito de las matemáticas y con la noción de “física social” de Comte en los albores del siglo XIX (Innes y Booher, 2010). La antropología británica, con la teoría de la Gestalt de Lewin de la década del 30, afirma que los individuos presentan un comportamiento variable respecto de la norma establecida, resultado de la tensión existente entre la percepción personal que se tenga de sí mismo y de las condicionantes psicológicas del ambiente. Esto implica que no es posible conocer dicho comportamiento alejado del entorno habitual del individuo (Crossley et al., 2009).

A partir la década de los años 40, surge la sociometría de Moreno (1934), quien trabajó con un modelo matemático sobre relaciones informales de parentesco entre los individuos, desde donde se intentó medir y entender las relaciones sociales presentes en grupos pequeños; siendo el primero en el uso de imágenes visuales donde puntos y líneas interconectadas, mostraban a los actores y los vínculos respectivamente, dilucidando su cohesión, influencia y roles (Borgatti y Foster, 2003).

Desde 1960, el ARS toma forma en el uso que le otorgan diferentes autores asociándola a otros ámbitos del saber y no sólo desde la sociología, donde se visualiza un incipiente desarrollo de las matemáticas en teoría de grafos, que serán precursores de modelos más elaborados. Desde este punto de vista, el ARS ha cobrado especial relevancia en los últimos años, debido a los aportes que ofrece con sus herramientas para comprender la complejidad, los procesos presentes en estructuras sociales diseminadas en el mundo social, real y virtual, y su flexibilidad para ser utilizado en diferentes campos del saber y de la técnica ha permitido el desarrollo de trabajos relacionados con el constructo teórico y práctico de estas (Barabási, 2002; Kilduff y Brass, 2010).

Entre los principales softwares utilizados en el tratamiento de ARS, se encuentran Ucinet, Netdraw, Jafet, Visone, NetMiner, Siena, Smartdraw y Touch Graph. El ARS, llamado también análisis reticular o análisis estructural, es un conjunto de metodologías de investigación que toma como base las relaciones existentes en las organizaciones, reconociendo aquellos procesos de intercambio, poder e influencia que se conjugan en ellas y determinan la estructura de la red (Aguirre, 2011). Por su parte, para Sanz (2003), “El ARS es un conjunto de técnicas de análisis para el estudio formal de las relaciones entre actores y para analizar las estructuras sociales que surgen de la recurrencia de esas relaciones o de la ocurrencia de determinados eventos.” (p. 21)

Para Newman (2003), el ARS es un método versátil e integral, pues permite identificar cuatro categorías en el análisis de redes: redes sociales, redes de información, redes tecnológicas y redes biológicas. Estas tienen como base el sentido de intercambio entre los diferentes nodos para obtener determinados beneficios. Con ello, es posible acceder a los recursos y el intercambio de información en función de los organismos y de la sociedad (Shane y Cable, 2002; Shipilov, 2009).

Para el ARS, los objetos de estudio son amplios y abarcan un vasto abanico de contextos, temáticas y situaciones, pudiendo enfocarse en pequeños grupos de trabajo hasta comunidades u organizaciones de gran extensión. Sus dominios abarcan desde la segregación social, relaciones de productividad y capital social, estructuras de trabajo de sociedades industriales, vida de comunidades hasta agendas sociales (Azorín y Muijs, 2017; Eisenman y Farley Ripple, 2012; García-Valdecasas, 2011).

El ARS reconoce que los actores sociales son independientes, sus vínculos con otros individuos tendrán consecuencias importantes para ellos y para las organizaciones. Visibiliza relaciones formales e informales que favorecen la creación de redes en diversas direcciones e instancias, en un estado de flujo constante (Berebitsky y Andrews-Larson, 2017; Borgatti y Foster, 2003; Wang y Noe, 2010; Wellman, 1999). En los centros escolares, de modo particular, permite entender los patrones de las redes, el grado de impacto de ciertos nodos sobre los objetivos organizacionales, los aprendizajes y la formación de los sujetos educandos.

Además, el ARS permite descubrir el o los ejes centrales en las redes, estructuras, nodos y las interdependencias de los actores (Cornwell y Cornwell, 2008), revelando

escenarios inmersos en el devenir de los actores y los centros organizacionales (Borgatti y Foster, 2003; Wang y Noe, 2010). Además, permite hacer visibles aquellas relaciones y estructuras que están invisibles o veladas en las organizaciones, las que pueden ser formales e informales y cómo las interrelaciones sociales influyen en las organizaciones (Antonucci et al., 2010; Freeman, 2004; Mandarano, 2009; Moliterno y Mahony, 2011; Sanz, 2003).

En el contexto educativo, las redes sociales pueden suministrar insumos para entender a las organizaciones, reconocer a los principales agentes en la construcción de una comunidad de aprendizaje y comprender los mecanismos para el desarrollo de un cambio institucional efectivo y permanente (Chambers et al., 2012; Daly, 2010; Li et al., 2016; Siciliano, 2017; Villa Sánchez, 2019). Por tanto, pueden “constituirse como una herramienta muy valiosa, en tanto indaga sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social” (López Yáñez et al., 2014, p. 6). De este modo, abre espacio con múltiples focos de atención, como el desarrollo profesional de sus funcionarios, similitud en intereses, poder e influencias y desarrollo de redes formales e informales (Agterberg et al., 2010; Boud y Hager, 2012; Rumberger, 2011; Valenta, 2010).

Actualmente, el desarrollo de la tecnología computacional ha ampliado las áreas de aplicación de ARS, dando servicios de análisis sobre sistemas más complejos, con mayor precisión y en menor tiempo. En este sentido, el ARS reconoce que los actores sociales son independientes y que al establecer vínculos con otros individuos les traerá consecuencias que son importantes para ellos y las organizaciones a lo largo de la vida, pudiéndose instituir en ellas, relaciones formales e informales que favorecen la creación de redes en diversas direcciones e instancias, en un estado de flujo constante (Antonucci et al. 2010; Freeman, 1979). Utiliza el análisis matemático, entregando las herramientas necesarias de orden conceptual, analítico y operativo para entender la gama de estructuras sociales presentes en las organizaciones de diferentes tamaños, funciones y contextos, ampliando su perspectiva a las sociedades, países y la globalidad (Kellogg et al., 2014).

Sin embargo, a pesar de las bondades del ARS, existen algunos reparos, entre los cuales se destacan los siguientes:

- La base específica de conocimientos sobre el ARS y el análisis de redes en general está muy fragmentada a lo largo de líneas disciplinarias, lo que contribuye a que sea un concepto difuso (Dempwolf y Lyles, 2012).
- No considera en su justa medida "el contexto social de la interacción de las redes" (Salvini, 2010, p. 380).
- No incorpora ni relaciona adecuadamente la cultura y sus significados (Pachucki y Breiger, 2010).
- No considera suficientemente el papel de los individuos en los procesos de mejora de las organizaciones (Hammond et al., 2011).

No obstante, otro de los aportes de ARS es descubrir las estructuras, nodos e interdependencias de los objetos o actores más centrales (Cornwell y Cornwell, 2008), y nos arroja luces sobre cómo están diseminadas las relaciones en la organización, en cuanto a la interdependencia de diferentes actores sociales, tanto formales como informales (Borgatti et al., 1992; Moliterno y Mahony, 2011; Sanz, 2003; Wasserman, 1994). Además, proporciona un marco conceptual para analizar las comunidades como redes relacionales, independientes de los contextos en que se encuentran.

En definitiva, el ARS ha cobrado especial relevancia en los últimos años, debido a los aportes que ofrece y sus múltiples herramientas para comprender la complejidad y los procesos presentes en estructuras sociales diseminadas en el mundo social, real y virtual. En su aplicabilidad, el ARS permite estudiar las estructuras de las organizaciones, revelando a los principales actores que ejercen influencia en ellas, así como también aquellos que ocupan una posición menos privilegiada y hasta solitaria dentro de las organizaciones, las que debido a las dinámicas internas de interdependencia pueden sufrir cambios dentro del sistema (Hatala, 2006; Mandarano, 2009).

Tal como lo indican López-Yáñez et al. (2014, p. 102), en España se observa:

...un número creciente de estudios con esta metodología se ha centrado en el campo de la salud (Tazé, 2010), la ciencia (Osca Lluch, 2010), de las comunidades de inmigrantes (Gualda Caballero, 2004). Así mismo, está siendo de gran utilidad para el estudio del capital social (López Roldán y Alcaide, 2011) o de la economía social (Vélez Cuartas, 2007).

Así también, la literatura en Chile sobre la presencia del ARS es extensa, incluye los aportes de Maureira et al. (2014) en educación, Gaete Fiscella (2014) en ciencias sociales y tecnologías, García y Fonseca (2011) y Marín y Gelcich (2012) en ambiente y producción pesquera, y Huneus (2011), Piña (2011) y Arriagada (2013) en ciencias políticas y sociales.

El ARS se transversaliza en temas de intereses amplios y de múltiples variables, intentando escudriñar en los factores y efectos que inciden en las organizaciones, como aquellas que crean oportunidades para los procesos de inclusión, generando espacios para incrementar el potencial de las personas y mejorar su calidad de vida (Parrilla et al., 2018).

En definitiva, el ARS “puede constituirse como una herramienta muy valiosa, en tanto indaga sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social” (López Yáñez et al., 2014, p. 6). Para ello, considera los componentes de validez, fiabilidad, error de la medida y la exactitud de los informantes, entre otros (Marsden, 1990). Además, al determinar cómo están conformadas las redes y las relaciones entre los diferentes actores en las organizaciones, puede resultar un buen insumo para establecer procesos de mejora en ellas (Agterberg et al., 2010; Coutinho, 2013; Susskind, 2007).

En el contexto educativo, ARS suministra información para conocer las comunidades de aprendizaje, considerando la cultura organizacional, el clima escolar, el ejercicio del poder, donde estén presentes los intereses comunes de los integrantes (Chambers et al., 2012; Daly, 2010). Estos aspectos permiten el aprendizaje sistémico, aprender entre organizaciones y dentro de cada una de ellas donde se conjugan la teoría, la práctica y el conocimiento actualizado (Hadfield y Chapman, 2009; Muijs et al., 2010).

Entre las características del ARS, está que reconoce la conformación de las estructuras sociales, destacando sus fortalezas y ayudándolas en sus debilidades. En este sentido Amado et al. (2004) señalan que “...el diagnóstico participativo sensibiliza y motiva a los miembros de la organización con los procesos de cambio y los hace partícipes activos de los mismos con el fin de mejorar la calidad de educación que brinda la escuela” (p. 91).

En coherencia con lo anterior, el estudio de redes sociales asociado a educación se abre espacio en múltiples focos de atención, tales como el desarrollo profesional de sus funcionarios, consideraciones de similitud en intereses, expectativas y trabajo, y

preeminencia en dimensiones nucleares de cada centro para la mejora escolar (Agterberg et al., 2010; Ainscow, 2015; Arnaiz et al., 2015; Azorín, 2017; Hernández et al., 2013; Rumberger, 2011). Asimismo, Bakkenes et al. (1999) analizaron las redes sociales en centros educativos que vivieron los procesos de fusión y relacionados con la presencia de aislamiento de algunos docentes en ellas. Descubrieron que:

- Las escuelas difieren en el grado en que los miembros del personal se comunican unos con otros, y dentro de las escuelas, los maestros difieren en el grado en el que han participado en la comunicación de la red.
- La motivación hacia la tarea es relativamente baja para los profesores aislados, es decir aquellos que se sienten rechazados y aquellos que buscan estar solos, en comparación con los maestros no aislados.
- Las representaciones de las redes de comunicación de maestros y directores claves, puede revelar segmentos aislados dentro de una escuela que, a primera vista, parecen estar fuertemente integrados.
- Las redes de comunicación como expresiones de la estructura emergente en estas escuelas muestran que, en más de 10 años después de la fusión, las escuelas originales todavía funcionan como departamentos separados informales.

En consecuencia, el estudio de redes permite conocer el trabajo conjunto de los diferentes actores y estamentos de una institución y su relación con otras que, al desarrollar objetivos comunes y estar interrelacionados, los resultados que obtienen pueden ser potencialmente más eficaces (Downey, 2018; Li et al., 2016). Al respecto, se indica que las instituciones pertenecen a diferentes sistemas de distintos niveles y se ven influidas por estos, ya sea en términos favorables o menos auspiciosos.

En el estudio realizado por Coburn y Russell (2008) sobre la influencia de políticas educacionales en las relaciones de los maestros de escuelas primarias de dos distritos de Estados Unidos, se concluyó que la política afecta a los profesores sobre la discusión de la enseñanza, donde las diferencias conducen a variaciones en la naturaleza y la calidad de las interacciones, y que se presentan oportunidades de intervención para aquellas iniciativas políticas que apoyan la aplicación de innovaciones de instrucción.

4.3 Las organizaciones escolares como redes

Para determinar las razones por las que recurrimos al análisis de redes sociales para estudiar las organizaciones educativas, López-Yáñez (2014) señala que:

Necesitamos desarrollar nuevas metodologías de investigación que nos permitan comprender la interacción entre los aspectos formales e informales de la organización, así como la manera en que el liderazgo en las organizaciones educativas se acopla a esos aspectos. En este sentido, el Análisis de Redes Sociales (ARS) puede constituirse en una herramienta muy valiosa, en tanto indaga sobre los lazos de cualquier tipo que conforman un contexto de interacción social. (p. 4)

Como hemos visto, tanto la mejora de la eficacia escolar como el liderazgo que dicha mejora se basan en una densa red de interacciones sociales (Azorín Abellan y Muijs, 2018; Harris, 2008; Mifsud, 2017). Al trabajar en red, las organizaciones pueden alcanzar mayor desarrollo, porque se genera capital social entre los miembros, se incentivan valores institucionales y se enriquecen de los aportes de cada miembro (Azorin, 2018; Hernández de la Torre y Navarro, 2018; Siciliano et al., 2017; Yoon et al., 2017). Además, los centros son más efectivos cuando establecen redes con otros centros, logrando que las comunidades educativas sean más críticas, activas e innovadoras, afectando positivamente el aprendizaje escolar y abriendo espacios reales para desarrollar la inclusión educativa (Arnaiz et al., 2015; Crow et al., 2017; Day et al., 2016; Muijs y Rumyantseva, 2014; Parrilla et al., 2018; Rauch, 2016).

La metodología de ARS nos facilita, precisamente, el acceso al complejo sistema de interacción social que subyace a todo fenómeno organizativo (Kilduff y Brass, 2010; Weick, 1974). En concreto, diversos estudios han analizado la transformación que experimentaron las redes sociales de centros escolares que participaban en procesos de reforma educativa o bien en proyectos de innovación o mejora de diferente índole (Ainscow, 2015; Atteberry y Bryk, 2010; Azorín y Muijs, 2017; Coburn et al., 2010; González et al., 2014, 2017). Esto requiere un giro de timón en la forma de colaboración y de enfrentar nuevas oportunidades de aprendizaje colectivo ante las nuevas exigencias del sistema escolar (Hargreaves y O'Connor, 2018; Lamas y Lalueza, 2017; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Por ello, como afirman Bolívar et al. (2013),

...ni la red de interacciones ni la actividad organizativa se producen en el vacío, sino que están condicionadas por determinadas situaciones y herramientas, es decir, por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas valiosas de análisis para el estudio del liderazgo. (p. 36)

4.3.1 El capital social, factor de interrelación comunicativa

El capital social de los actores se manifiesta como aquel componente que permite el constructo de relaciones interpersonales, siendo “la red la manera más eficiente de movilizar el capital tanto social como intelectual de una organización” (López-Yáñez et al., 2014, p. 19). Esto indica que el capital social está asociado a la generación de redes que realizan las personas, lo que se identifica como un intercambio de recursos y beneficios con otras personas, debido a los dispositivos que generan esas redes (Alcaide Lozano, 2013). Como ejemplo de estas relaciones están las que se establecen entre docentes que contribuyen a la mejora de los aprendizajes de los educandos, superando los obstáculos en una acción colectiva y claramente organizada no sólo desde el quehacer organizacional, sino también, desde su propio desarrollo profesional (Anderson, 2010; Harris et al., 2017; Moolenaar et al., 2012; Scholz et al., 2008; Wenner y Campbell, 2016).

En este sentido, para efecto de este trabajo de investigación se entenderá como capital social "la capacidad de los actores para asegurar beneficios por virtud de la pertenencia a redes sociales u otras estructuras" (Portes, 1998, p. 6). Se reconoce como una teoría que permite la comprensión de cómo los actores organizacionales, desde su condición y ubicación en las redes en que participan, pueden obtener y otorgar resultados importantes para sus vidas y la de los demás (Carpenter et al., 2012; Nahapiet y Ghoshal, 1998; Spring, 2008).

El capital social permite crear una fuerza colectiva y una capacidad de innovación capaz de enfrentar las vicisitudes, superar los escollos y plantear objetivos, cuyos beneficios son comunes para todos. Esto trae consigo un aprendizaje capaz de transformar las organizaciones y a las personas que las componen, expandiendo su influencia a todo el centro escolar, entre estos y hacia el entorno comunitario donde está inserto (Haslam et al., 2013; Henry et al., 2011; McLaughlin y Talbert, 2006; Putnam, 2000).

Al respecto, Lee (2014) afirma:

Algo en común en la literatura del capital social es que el capital se conceptualiza como ciertos recursos generados a partir de relaciones sociales interpersonales duraderas o ciertas pertenencias a grupos (es decir, redes sociales), que transmiten conjuntos de valores, las normas y expectativas (es decir, significados simbólicos) (...) el capital social se forma a través de conexiones de actores sociales, es decir, redes que representan características estructurales de la vida social... (p. 455)

En efecto, la actividad social del capital sustenta sus bases en variados ambientes y en distintos niveles. Es relevante considerar que esas capas están presentes en todo el tejido social e interactúan de manera dinámica ante diferentes situaciones como en tiempos de crisis y emergencias inevitables, lo que puede ir en directo beneficio de la organización si estas relaciones se movilizan de manera proactiva y en escenarios de confianza (Ovares, 2018; Safford, 2009; Santos et al., 2013; Schiff et al., 2015).

4.3.2 El capital profesional

El capital profesional compromete los recursos del capital social y los activa en el ejercicio de un trabajo conjunto organizado e intencionado, cuyo objetivo meta implique a todos los funcionarios y se amplíen hacia las familias y el entorno social (Shahidul et al., 2015). Esto se puede lograr a través de la generación de espacios donde se trabaje en equipo, se promueva el aporte de cada miembro y se creen verdaderas comunidades de aprendizaje. Su mayor beneficio radica en una enseñanza transformadora y verdadera, comprometida con el desarrollo docente, institucional y de cada estudiante (Duffy y Gallagher, 2017; Hargreaves y Fullan, 2012; Harris y Jones, 2011).

De este modo, surge la corresponsabilidad como un elemento esencial que amplía las capacidades de dar respuesta a los desafíos del entorno escolar, configurando acciones y programas de trabajo desde donde se participa, aporta y aprende, “donde los docentes constantemente se preguntan juntos por el aprendizaje y sus problemas...” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 143)

En tales circunstancias, germina en el centro escolar una cultura profesional que desarrolla estrategias y crea las condiciones necesarias para reencantar las acciones cotidianas. Desde este escenario, es posible coordinar y compartir los recursos asociados

con la alineación de planes y programas y el currículum prescrito, junto la apertura de la dinámica del aula y su didáctica para ver, aprender y dirigir esfuerzos, lo que involucra a todos los docentes y abraza a cada alumno y alumna que ilumina la escuela (King y Bouchard, 2011). Todo ello resignifica el trabajo colectivo y promueve procesos de cambio y mejora escolar efectivos (Bolívar, 2015; Levine y Marcus, 2010).

El reconocimiento de las estructuras de las relaciones sociales en los diferentes ámbitos de la organización escolar permite visualizar este fenómeno en las diferentes dimensiones de nuestro estudio, tales como: enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. Releva información clave sobre la posición de cada uno de los nodos formales e informales y enfoca cada centro desde la óptica de la conformación de un estilo de liderazgo que se sitúa en cada red. Esta situación permite, finalmente, entender cómo se llevan a cabo los procesos de mejora y eficacia escolar en los centros educativos.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA

CAPÍTULO V

MARCO METODOLÓGICO

En palabras de Tamayo (2004), el marco metodológico sintetiza el “proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento” (p. 37). Por su parte, Finol y Camacho (2008) indican que esta sección se refiere a “cómo se realizará la investigación, muestra el tipo y diseño de la investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos para la recolección de datos, validez y confiabilidad, y las técnicas para el análisis de datos” (p. 60). Por lo tanto, el marco metodológico conjuga todos los aspectos y dimensiones de un plan definido, cuya estructura de actividades permite identificar, recoger, ordenar, analizar e interpretar la información obtenida a la luz del problema propuesto en una línea de investigación determinada que permitirá dilucidar los objetivos propuestos.

5.1 Enfoque de investigación

Esta investigación se basa en un enfoque mixto, pues combina de manera estratégica el método de investigación cualitativa y el método de investigación la cuantitativa. Para Pérez (2011), el enfoque mixto supone un proceso de recolección, procesamiento y análisis e integración de datos cuantitativos y cualitativos en una misma investigación. Estas perspectivas se complementan y permiten obtener un conocimiento más profundo y amplio sobre un fenómeno complejo y cambiante (Hernández et al., 2014; Spillane y Orlina, 2005). Hernández et al. (2014) indican que: “La meta de la investigación mixta no es reemplazar la investigación cuantitativa ni la cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.” (p. 544)

El diseño cualitativo aporta nuevos elementos relacionadas con las cualidades del fenómeno estudiado, es decir, las perspectivas de los informantes; pretende, desde la subjetividad e intersubjetividad, describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de percepciones y significados producidos por las experiencias propias de los participantes. En cambio, el enfoque cuantitativo procura una mirada objetiva del objeto de estudio, busca describir, explicar y predecir los fenómenos asociados a una realidad específica mediante mediciones estadísticas.

Por su parte, Teddlie y Tashakori (2005) y Rausky et al. (2016) destacan que:

El diseño mixto secuencial –que integra tanto estrategias cuantitativas como cualitativas– remite a que en la propuesta de indagación se abordan distintas fases

(dos) en donde las estrategias metodológicas se integran [...] cada fase es entendida como una unidad en donde se articulan instancias de conceptualización (decisiones en torno al qué – objetivos, preguntas de investigación–), metodológicas (decisiones de selección, recolección y análisis) y de inferencia (asociadas con las explicaciones, comprensiones, descripciones que incluye a la teoría emergiendo, explicaciones e inferencias). (p. 27)

Por su parte, Vallejo y Finol (2009) señalan que:

El debate cualitativo-cuantitativo continúa en desarrollo. La aproximación cuantitativa ha sido asociada exclusivamente con el paradigma empírico-analítico y mira las causas del comportamiento humano a través de observaciones objetivas y datos cuantificables. Por su parte, el paradigma cualitativo emerge de una tradición sociológica y antropológica, en donde las técnicas de obtención de datos permiten la observación del mundo desde la perspectiva del sujeto, no del investigador. (p. 127)

Sin embargo, en palabras de Hernández et al. (2014), “Todos los fenómenos y problemas que enfrentan actualmente las ciencias son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad” (p. 549). López-Yáñez et al. (2014, p. 5; citando a Lima, 2008), refuerzan estas ideas al indicar que “Muchos autores han resaltado la importancia de los métodos mixtos en la investigación sobre el liderazgo (...) en tanto que permiten examinar un fenómeno complejo y cambiante como este desde distintas perspectivas”.

En el ámbito concreto de esta investigación, Zúñiga (2011) sugiere:

Complementar el análisis de redes sociales con otros recursos metodológicos. Es importante, y deseable, que el análisis de redes sociales vaya acompañado de la utilización de otros recursos metodológicos, tales como entrevistas, cuestionarios, *focus groups*, historias de vida, observación, entre otros, siempre teniendo en cuenta el carácter de la red. Esto es fundamental, puesto que permite profundizar en el análisis de la red o redes sociales que se busquen estudiar, y realizar no solo una descripción de la estructura de la red, sino, además, comprender su funcionamiento y las relaciones que se dan en ella. (p. 16)

En la última década, en el ámbito educativo la investigación realizada mediante métodos mixtos ha aumentado pues aportan muchos más datos y de mayor profundidad y alcance (Creswell, 2009; Denzin y Lincoln, 2005; Hesse, 2010; Pérez, 2011; Dagnino et al., 2020). Siguiendo esta tendencia y con base en los planteamientos de Zúñiga (2011), en nuestro caso, usar este enfoque permitió recabar suficiente información el papel que desempeñan las relaciones de colaboración docente y el liderazgo que surge de dichas relaciones en los procesos de mejora escolar que llevan a cabo centros escolares chilenos. La diversidad de informaciones obtenidas permite una mayor comprensión de la complejidad de los procesos de mejora escolar y los factores que la hacen posible.

En síntesis, siguiendo a Hernández et al. (2014), la aplicación del enfoque mixto permitió:

1. Triangular: contrastar las informaciones obtenidas de distintas técnicas y determinar su correspondencia.
2. Complementar: para un mayor entendimiento y clarificación de los resultados obtenidos con ambos métodos, estos fueron complementados.
3. Ver el problema de estudio de forma holística: obtener un abordaje más completo e integral de los procesos de mejora escolar y los factores que la hacen posible.
4. Descubrir contradicciones, así como obtener nuevas perspectivas y marcos de referencia, para modificar, de ser necesario, el planteamiento original, las técnicas, los resultados y los procedimientos de análisis.
5. Extender el alcance del estudio usando diferentes métodos para distintas etapas del proceso investigativo.
6. Compensar los datos: identificar elementos y obtener resultados con un método que no se puede lograr con otro método.
7. Obtener puntos de vista, explicaciones e interpretaciones diversas, variadas, divergentes sobre el problema objeto de estudio.

5.2 Alcance de la investigación

Con base en Hernández et al. (2014), esta investigación tiene un alcance descriptivo, analítico y explicativo. Por un lado, busca identificar propiedades, características y rasgos distintivos del fenómeno de la mejora escolar y los factores que la hacen posible. Por el otro, según Hernández et al. (2014), la investigación de alcance

analítico interpretativo busca analizar e interpretar características, perfiles y propiedades importantes de un fenómeno en estudio que puede estar vinculado a una situación contextual determinada. Permite profundizar las explicaciones e interpretaciones relacionadas con mejora educativa institucional y cómo las relaciones sociales que surgen entre sus miembros, reconociendo aquellas configuraciones de liderazgo presentes en los centros escolares estudiados, influyen sobre el proceso de mejora.

Para Ruiz (2011), los estudios descriptivos-interpretativos permiten obtener gran cantidad y variada información que posibilita al investigador acercarse a la realidad social y cultural donde suceden las situaciones que se están estudiando desde múltiples perspectivas para ir generando explicaciones, conceptualizaciones y teorías conforme se avanza en la recolección y análisis de los datos (Creswell, 2009).

5.3 Diseño de la investigación

Dado que esta investigación se basó en un enfoque mixto, se emplearon dos diseños de investigación complementarios. Para los datos cuantitativos, se empleó un diseño transversal que permite analizar los hechos estudiados en un momento y lugar únicos (Hernández et al., 2014). En nuestro caso, consistió en la aplicación de la estrategia de análisis de redes sociales en el año académico 2016-2017 en cinco instituciones educativas de Chile.

Complementariamente, se empleó el diseño estudio de casos múltiples. El estudio de casos es un diseño de investigación que ha cobrado gran importancia para el desarrollo de las ciencias sociales y humanas (Gummesson, 2000), ya que constituye un cúmulo de informaciones muy ricas en resultados. Permite aprender acerca de una situación compleja en una institución educativa, analizar el objeto de estudio desde su contexto real, con la utilización de variadas fuentes de evidencias (tanto cuantitativas como cualitativas).

Cebreiro y Fernández (2004) definen el estudio de casos como un método que permite recoger:

...de forma descriptiva distintos tipos de informaciones cualitativas, que no aparecen reflejadas en números si no en palabras. Lo esencial en esta metodología es poner en relieve incidentes clave, en términos descriptivos, mediante el uso de

entrevistas, notas de campo, observaciones, grabaciones de vídeo, documentos.
(p. 666)

Por su parte, para Jiménez y Comet (2016), en el estudio de casos “se trata exitosamente con una situación técnicamente distintiva en la cual hay muchas más variables de interés que datos observacionales y, como resultado, se basa en múltiples fuentes de evidencias, con datos que deben converger en un estilo de triangulación...” (p. 2)

Entre las características del estudio de casos descritas por Latorre et al. (1996) y Muñoz y Muñoz (1999), ofrece la posibilidad de estudiar fenómenos en pequeña escala con limitaciones de tiempo y disponibilidad de recursos, y su pertinencia para analizar situaciones en las que intervienen relaciones complejas, que requieren describir perfiles, analizar relaciones y generar teorías (Villareal y Rodríguez, 2007). Además, permite conocer de primera fuente aspectos del proceso de reflexión de los participantes sobre un determinado fenómeno donde interactúan. Asimismo, permite concentrarse en escenarios contextuales diversos relacionados con individuos e instituciones, para develar las percepciones, sentidos, perspectivas y acciones de los participantes (Latorre et al., 1996; Simons, 2011).

5.4 Muestra de estudio

Con base las consideraciones metodológicas previas, la muestra de este estudio se obtuvo de cinco centros escolares de enseñanza básica y media de la Región Metropolitana de Chile (Tabla 10). Estos centros tienen una reconocida trayectoria en el desarrollo de planes de mejora educativa (proyectos pedagógicos, intervención en clima y convivencia, objetivos institucionales) y, además, son considerados centros eficaces y exitosos, considerando los resultados académicos, el aumento de la matrícula, el acceso de los estudiantes a la educación superior, entre otros indicadores.

La selección de estos centros se realizó mediante la técnica bola de nieve que favorece el contacto y la socialización con objetos de estudios a partir de expertos en la materia y cuyos vínculos favorecen una mayor llegada a lugares de difícil acceso (Johnston y Sabin, 2010) o aquellos grupos que permanecen en la marginalidad o están ocultos (Voicu y Babonea, 2011). Igualmente, permite conocer los grupos y subgrupos reconocidos dentro de las instituciones y las relaciones sociales que mantienen los

miembros (Alloatti, 2014; Baltar y Gorjup, 2012). En este sentido la selección de los centros se realizó con la colaboración de asesores ministeriales que facilitaron el contacto con su personal directivo.

Inicialmente, para la selección de la muestra se habían considerado seis centros educativos (Tabla 10); sin embargo, los resultados obtenidos del ARS resultaron altamente discrepantes con estudios previos realizados en nuestro ámbito de estudio (López-Yáñez et al., 2014). Por esta razón, decidimos repetir el estudio con mayor rigor en el procedimiento de recogida de datos. No obstante, sólo cuatro de los centros accedieron a participar nuevamente del estudio (Tabla 10).

Tabla 10. *Participantes de la fase cualitativa estudio*

Aplicación	American I	American II	Forjadores del Futuro	Nuevo Milenio	Liceo Nacional	Pachamama	Centro espejo, Alférez Zúñiga	Total
Primera aplicación	46	55	28	25	34	20	--	208
Segunda aplicación	47	59	22	24	--	--	24	176

Fuente: Elaboración propia (2018).

Esta decisión estuvo motivada a factores sociales internos y externos a la institución, tales como paros docentes, sobreintervención de redes externas y actividades en el centro, visitas ministeriales y recarga laboral tanto pedagógica como administrativa, funcionarios con días administrativos o en uso de licencias médicas, que imposibilitaron la participación en el estudio. Con objeto de aumentar las cautelas en esta segunda recogida de datos decidimos incluir un quinto centro –al que denominamos *centro espejo*– que aceptó participar solo en fase cuantitativa del estudio.

En total, la muestra estuvo conformada por 176 directivos y docentes de primero y segundo ciclo de cinco instituciones educativas. Para la fase de análisis de la red social de los centros, participaron todos los docentes, directores, inspectores generales y jefes técnicos de los cinco centros educativos, incluido el centro espejo (n = 176).

De esta población, se seleccionaron 24 individuos para la fase cualitativa, la cual consistió en estudios de casos múltiples realizados en cuatro centros educativos. Esta fase

del estudio perseguía descubrir y analizar, desde las propias voces de quienes ejercen en cada centro escolar, los fenómenos que constituyen sus aprendizajes institucionales, las prácticas y capacidades instaladas que hicieron posible su nivel de desempeño y logros académicos. La siguiente tabla muestra la distribución de participantes en el proceso de la fase cualitativa.

Tabla 11. *Participantes en fase cualitativa*

Instrumentos	Participantes	American I	American II	Forjadores del Futuro	Nuevo Milenio	Total
<i>Entrevista y Shadowing</i>	Director(a)	1	1	1	1	4
	Docentes	1	3	1	2	7
	Enc. de Convivencia y docente			1		1
<i>Focus group</i>	Inspector(a) general	1	1	1	1	4
	Jefe(a) técnica	1	2	1	1	5
	Subdirector(a)			1		1
	Orientador(a)	1			1	2
Total		5	7	6	6	24

Fuente: Elaboración propia (2018)

5.5 Técnicas e instrumentos de investigación

Para Rojas (2011), la técnica de recolección de información en la investigación científica

...es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente — aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas. Toda técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el instrumento de la técnica de Encuesta es el cuestionario; de la técnica de Entrevista es la Guía de tópicos de entrevista. (p. 3)

En este sentido, los instrumentos son los medios con que se operacionalizan las técnicas permitiendo el acercamiento concreto al objeto de estudio desde donde el investigador busca extraer información relevante (Arias, 2012; Tamayo, 2004). A

continuación, se definen las técnicas e instrumentos de recolección de datos empleados en este estudio.

5.5.1 Análisis de redes sociales

Respecto de la estrategia de análisis de redes sociales, esta “...proporciona indicadores que recogen la forma que presenta la estructura en la cual se encuentran inmersos los individuos y que se genera a partir de las interacciones que se dan entre ellos. (Alcaide-Lozano, 2013, p. 43). Esta estrategia emplea un instrumento denominado matriz de relaciones para reconocer aquellos actores relevantes y las configuraciones estructurales de las redes estudiadas, que indaga con quienes se relacionan para tratar temas atinentes a las dimensiones de gestión, enseñanza, convivencia y asuntos personales.

El cuestionario contiene nueve ítems organizados en dos secciones: cinco ítems indagan sobre el perfil profesional de los participantes y cuatro sobre las redes sociales que se dan en el centro en los siguientes ámbitos:

1. ENSEÑANZA. Relacionado con planificación, desarrollo de clases, evaluaciones, aprendizajes de los estudiantes.
2. GESTIÓN. Relacionado con jefatura de curso, carga horaria, uso de los espacios físicos, inasistencias de los docentes.
3. CONVIVENCIA. Relacionado con el aula, las familias, los colegas, los directivos.
4. ASUNTOS PERSONALES. Relacionado con salud, familia, conflictos, necesidades.

3.5.2 Focus groups

Los *focus groups* o grupos focales son un método de recolección de datos tan popular como la entrevista en la investigación educativa desde la perspectiva cualitativa, pues los participantes pueden expresarse e interactuar de manera libre y espontánea (Greenbaun, 2001). Esta técnica consiste en realizar entrevistas grupales en grupos pequeños (de dos a diez participantes), para generar un espacio de diálogo donde puedan expresar opiniones sobre el tema investigado, conducidos por una especialista, como en esta investigación (Barbour, 2013).

Este tipo de grupo de discusión es muy propicio para interactuar de forma dialógica y profunda con los actores participantes. Son especialmente convenientes para recabar datos relativos a las opiniones, creencias, percepciones, intereses y actitudes de un grupo de personas implicadas en un determinado objeto de estudio (Huertas y Vigier, 2010). El grupo focal como técnica cualitativa su propósito es descubrir percepciones, perspectivas, emociones, actitudes e ideas de los participantes frente a un tema. Su diseño técnico es abierto, lo que implica que es parte de un estímulo que provoca el diálogo y el discurso grupal.

Los *focus groups* se aplicaron en una sola oportunidad en cada uno de los centros a actores que surgieron como centrales en el análisis de redes sociales, los que incluía a docentes de diferentes áreas y niveles, tanto de primaria como de secundaria y a miembros del equipo directivo, como jefas técnicas, inspectores generales, encargado de convivencia y subdirectora. Los grupos se conformaron de seis a siete personas, pertenecientes a diferentes estamentos dentro de cada centro. La aplicación se realizó, en general, antes o después del día de Consejo General, miércoles o viernes, con una duración de 60 a 90 minutos.

A pesar de nuestras aprehensiones sobre los *focus group* respecto de un posible sesgo de respuestas de los docentes ante la presencia de jefas técnicas o inspector general, reconocemos que estos fueron infundados ya que se percibió un alto grado de cercanía y confianza entre todos los participantes durante toda su aplicación.

3.5.3 Entrevistas semiestructuradas

Para Hernández et al. (2014), la entrevista se define como una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). Se pretende realizar entrevistas a los docentes formadores. Aunque la entrevista se realiza guiada por algunos indicadores, en algunos casos, durante las entrevistas, se podrán modificar o introducir preguntas adicionales, dependiendo de las respuestas de los entrevistados. Esto permitirá ampliar y profundizar las respuestas sobre temas determinados.

Troncoso y Daniele (2008) consideran que las entrevistas son uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios educativos cualitativos, que permiten hacer preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar y comprender el

lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. Permiten obtener información de una forma oral y personalizada. Se busca también conocer hechos acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.

López-Roldán y Fachelli (2016) sugieren algunas las directrices para realizar entrevistas semiestructuradas:

En la entrevista semidirigida (semidirectiva, semiestructurada o también llamada en profundidad, y que incluiría los métodos biográficos) la temática se organiza y desglosa en ámbitos o subtemas cuyo orden y la manera de introducirlos a través de preguntas o sugerencias no necesariamente se fija de forma rígida, existe una gran flexibilidad pero también una exigencia de recoger aquella información que se plantea desde la investigación con la ayuda de un guion de entrevista. (p. 15)

Se realizó solo una entrevista a cada director o directora de cada uno de los centros escolares. La aplicación del instrumento se llevó a cabo en horarios diversos, antes o después de almuerzo, después del consejo de profesores o al término de la jornada de clases, y generalmente se ocuparon los días miércoles o viernes, días de Consejo de Profesores o de término de semana laboral. Todas las entrevistas superaron los 60 minutos en su ejecución. previa autorización, estas fueron grabadas en una grabadora digital y se registraron ideas relevantes en el guion de entrevista.

5.5.4 Shadowing

Además, se usó la técnica de *shadowing*, también conocida como marcaje, como una estrategia de seguimiento y observación de los directores. Como parte de esta técnica, registramos los principales eventos de trabajo que los directores realizan habitualmente, la que fue matizada con el aporte de incidentes críticos donde fuese posible reconocerlos. Se registró la hora, la actividad y, en ciertas oportunidades, algunas observaciones relevantes. Para ello, se creó una matriz de doble entrada para registrar todas las actividades observadas de los directores (Tabla 12). Luego, se establecieron las actividades comunes a estos y se destacaron las actividades propias en su quehacer institucional, las que están relacionadas con los sellos institucionales y aspectos contextuales de cada realidad del centro estudiado. Además, el conjunto de los hallazgos

nos permitió tener una visión panorámica de los centros, señalando similitudes y diferencias en cada uno de ellos.

Tabla 12. *Ficha de recogida de datos para shadowing*

Centro: _____ Fecha: _____		
Hora	Actividades	Hechos relevantes

Fuente: Elaboración propia (2018).

En el *shadowing*, se consideró la hora de llegada del director hasta que se retirase, lo que siempre fue más tarde de su horario habitual de salida. Se observó sólo lo que fue permitido, porque en algunos casos se desarrollaban actividades a puertas cerradas, como consejos de profesores, reuniones de coordinación y atención de apoderados. Ante estas circunstancias, se trató de aprovechar al máximo el tiempo registrando las actividades de cada cual. Esta aplicación, a veces, superaba 10 horas de presencia en cada centro escolar y finalizaba con el retiro del (la) director(a) y cierre del establecimiento.

Los aportes de esta técnica residen en que permite ver en tiempo real las condiciones en que se desarrollan las actividades del agente observado; reconoce aspectos emergentes no considerados por otros medios; es económica y de fácil ejecución. A su vez, esta técnica permitió cotejar la información de los actores entrevistados con las acciones que ejecuta el director o directora de forma cotidiana. Esto visualiza de manera cercana y fidedigna las relaciones y configuraciones de liderazgo que se establecen al interior de cada centro escolar.

En la Figura 3, se describe el orden de realización de las diferentes técnicas de recolección de la información.

Figura 3. *Secuencia cronológica de técnicas de recolección de información*

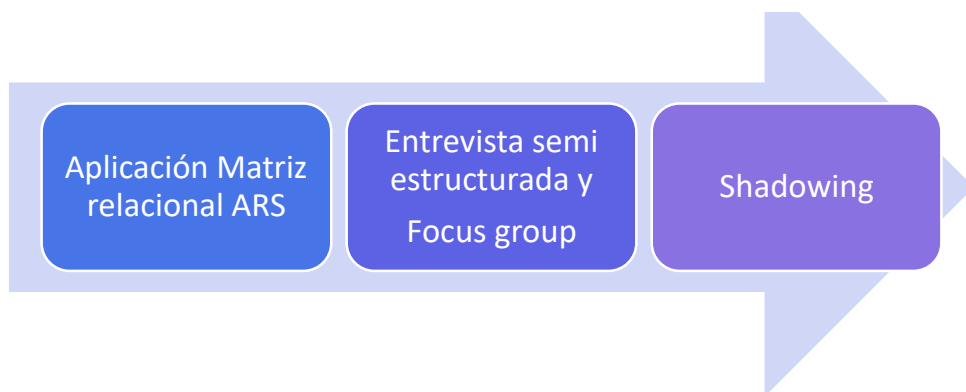


Figura: Elaboración propia (2018)

5.6 Procedimiento de recogida de datos

La investigación se realizó en dos fases, correspondientes a la recolección de datos cuantitativos y a la realización de los estudios de caso. Previo al inicio del trabajo de campo en los distintos centros, se invitó a participar en el estudio a los respectivos directores, mediante llamados telefónicos, correos electrónicos y visitas presenciales al establecimiento. Luego de realizar este primer paso, se formaliza la solicitud mediante una presentación que indicaba claramente los objetivos, alcances y compromisos éticos en la recolección de información. Luego, se llegó a un acuerdo en aspectos administrativos, como fechas, horas y las condiciones de aplicación de los instrumentos. Finalmente, se acordó la participación de todos los docentes y equipo directivo, la protección del anonimato, la observación no participante, en forma del *shadowing*, sólo en los momentos asignados para tal efecto, con el fin de no interrumpir el trabajo de los directores.

Por otra parte, múltiples factores como el tiempo disponible, los horarios de trabajo y la asistencia de los participantes obstaculizaron, de alguna manera, el trabajo de campo. En algunos de los centros esta aplicación demoró varios meses. Después de muchos intentos de entablar conversaciones con los directores fue posible avanzar en cada etapa. Finalmente, pudimos aplicar el cuestionario en todos los centros a lo largo de un mes. Aunque la entrevista y el *focus group* se realizaron en un solo día, en la mayoría de

los centros tuvimos que ir en varias ocasiones debido a situaciones imprevistas, como la visita de la Agencia de la Calidad (organismo ministerial de educación de Chile), movilizaciones, paro de profesores y actividades extra programáticas que imposibilitaron su ejecución. En líneas generales, los informantes tuvieron una actitud de mucha colaboración y amabilidad, lo que permitió que el proceso transcurriera de manera óptima.

En síntesis, el desarrollo de cada instrumento se llevó a cabo de acuerdo con lo establecido. Sólo en algunos casos, hubo que desplazar las fechas y ajustar los tiempos por situaciones emergentes de cada centro escolar. Por lo demás, es importante señalar que tuvimos que volver a cuatro centros, donde fue posible hacerlo, a realizar nuevamente la aplicación de la matriz relacional, superando todos los inconvenientes asociados a nuevas conversaciones y a encontrar fechas oportunas para no interrumpir sus procesos organizacionales. Esto significó volver al siguiente año, cuando se dieron todas las condiciones para su aplicación. Además, por las razones mencionadas en los párrafos anteriores, el conjunto total del proceso de recolección de información duró alrededor de tres años (2015-2017).

5.6.1 Descripción de la fase cuantitativa

Para la fase cuantitativa, se utilizó el ARS, el cual se realizó mediante un instrumento de generación de las matrices relacionales, basado en otro similar desarrollado por Pitts y Spillane (2009), que ya fue utilizado en un estudio anterior (López-Yáñez et al., 2014). Para la aplicación de esta técnica, se empleó como referencia una lista de miembros del centro, previamente elaborada. A partir de esta, se les pidió a los informantes que identificaran la frecuencia de relaciones que mantenían con el resto del personal.

5.6.2 Descripción de la fase cualitativa

Durante la fase cualitativa, el estudio buscó ahondar en las perspectivas, opiniones y vivencias de aquellos agentes que fueron reconocidos como más relevantes en las diferentes dimensiones estudiadas desde el ARS. Con ello, fue posible contrastar los resultados de las medidas nodales y estructurales de cada red con la percepción de los directores y los otros agentes ya señalados. Para el desarrollo de la fase cuantitativa, se elaboró el guion para la entrevista semiestructurada a directores y el *focus group*

realizados en cada centro educativo (Ver Anexos), el cual fue validado por medio de la técnica juicio de expertos.

Posteriormente, los datos revelados por la matriz de relaciones de ARS fueron analizados con el programa Atlas.ti 7.1. El uso de este programa permitió orientar las preguntas por los derroteros que el investigador quería indagar.

Luego de aplicar la entrevista, se realizó el *shadowing* de la jornada habitual de trabajo de los directores, empleando la ficha diseñada para tal fin. Por su parte, la información aportada por el *shadowing* a los directores tuvo una organización espacio temporal que permitió reconocer con mayor propiedad las actividades de estos actores. Se utilizó el método de secuencia de investigación donde se categorizan manualmente las dimensiones, tareas y secuencias de actividades en diferentes áreas.

Cabe señalar que los directores y directoras pertenecen a centros escolares con sellos institucionales diversos, tales como academicista, premilitar y de excelencia. Incluyen educación primaria y secundaria. En tal sentido, creemos que este amplio panorama de establecimientos educacionales enriqueció nuestra investigación de acuerdo a sus diferentes realidades que les permite avanzar en sus procesos de mejora y eficacia escolar. Además, se incluyó el análisis de incidentes críticos a nuestro estudio, porque consideramos que tiene un poder explicativo muy fuerte en cuanto reconoce situaciones, eventos inesperados o fuera de lo común en la vida del centro y que implica la participación de uno o varios actores.

Finalmente, el conjunto de la información nos ha permitido describir con más detalle la dinámica de relaciones de los casos que presentamos en esta investigación, así como el añadir matices importantes a las características de sus redes y el tipo de liderazgo que emerge de ellas.

5.7 Procedimientos de análisis de datos

5.7.1 Fase cuantitativa, matriz de relaciones

Las medidas estudiadas en el ARS se calcularon mediante estadísticas descriptivas empleando el programa UCINET 6.0. Por otro lado, los resultados de las cuatro matrices relacionales de cada centro escolar que arrojó el ARS fueron procesadas mediante los programas UCINET 6.0 y NETDRAW (Borgatti et al., 1992; Rodríguez y Mérida, 2005).

El análisis incluyó distintas medidas, referidas tanto a la posición de los agentes formales en la red como a las estructuras subyacentes (Hanneman, 2005; Wang et al., 2013):

- La *densidad* representa la intensidad de las relaciones sociales entre el conjunto de actores participantes (Muijs et al., 2010). Se trata de una medida de la cohesión del grupo que podría indicar aceptación o mayor resistencia al cambio (Friedkin y Slater, 1994; Hanneman, 2005; Zúñiga, 2011). Por otra parte, se habla de una red densa o menos densa cuanto su porcentaje de cohesión es alto o bajo, respectivamente. Además, en redes más densas, existe mayor intercambio de recursos e información entre sus nodos o agentes y, en redes menos densas, el flujo de relaciones es menor, donde algunos nodos pueden estar aislados y conectarse solo a través de intermediarios (Hanneman, 2005; Monge y Eisenberg, 1987).
- La *centralización* indica el grado en que la mayoría de los vínculos reportados involucran a uno o pocos actores de la red. En las redes centralizadas los actores que asumen una forma de estrella centralizan las relaciones con agentes situados en la periferia (Lima, 2010). A mayores grados de centralización puede ocurrir una distribución desigual de uso de influencias y recursos. Una mayor descentralización sugiere que algunos nodos presentan poco poder e influencia dentro de la red.
- Los *cliques* identifican grupos de actores que se relacionan entre sí con mayor intensidad que con el resto. En nuestro estudio buscábamos identificar si los miembros del equipo directivo tenían un papel en aquellos cliques que aparecían con mayor peso en la red en términos de vínculos relacionales.

Respecto de la posición de los actores, las medidas utilizadas fueron:

- El *grado de centralidad* representa el grado de *popularidad* que tiene un actor en una red e indica el número de elecciones directas recibidas por un nodo de parte de sus pares (*in-degree*), o bien las atribuidas por dicho nodo al resto de nodos (*out-degree*) (Freeman, 1979; Hanneman y Riddle, 2011). Es “el peso relativo que tiene un actor sobre las medidas de centralidad de todos los actores. Surge de la división del grado de centralidad sobre las sumas de los grados de centralidad del conjunto de los otros actores” (López- Yáñez et al, 2014, p. 10).

- El *orden de centralidad*. Se estableció el orden que cada miembro del equipo directivo ocupaba entre el total de actores de la red en cuanto a su grado de centralidad.
- El *grado de cercanía* considera el camino más rápido y directo que tiene cada actor (nodo) para llegar a los demás nodos de la red (Rodríguez y Mérida, 2005). Cuanto mayor es el grado, mayor es la capacidad de un actor para recibir y transmitir información a través de la red.
- El *grado de intermediación* indica la frecuencia con que un actor actúa como intermediario entre otros actores que no mantienen relación directa entre sí. Desde esta posición se controla e influye significativamente en la propagación de información (Jackson, 2008). Además, “Ve al actor con una posición favorable en la medida que el actor está situado entre los caminos geodésicos entre otros pares de actores en la red” (Hanneman, 2005, p. 10)
- El *poder de Bonacich* se refiere, por una parte, a la centralidad de un actor en cuanto a la cantidad de conexiones que presenta y, por otra, a las conexiones que presentan los otros actores conectados a él. De este modo, un actor es más poderoso cuando otros actores conectados a él tienen pocas conexiones con los otros actores y dependen de este para conectarse y comunicarse con aquellos (Bonacich, 1987; Wasserman, 1994).

Con el software NetDraw, se identificaron las distintas relaciones que surgen de las medidas estudiadas. Estando alienado con Ucinet genera gráficos de cada red en función de los datos relacionales que fueron incorporados previamente, así como gráficos relacionados con cada nodo y sus atributos dentro de cada red. Esto nos permitió relacionar los resultados con la categorización de Lima (2008) sobre la conformación de liderazgos presentes en las organizaciones.

Finalmente, se desarrolló una tabla general que permite asociar las medidas del estudio con las posibles configuraciones de liderazgo presentes en las redes y en cada centro escolar. Para ello, debían cumplirse ciertas condiciones que determinan la presencia de configuraciones de *liderazgo focalizado y formal*, *liderazgo múltiple*, *liderazgo informal alternativo* o *no liderazgo*.

5.7.2 Fase cualitativa, *shadowing* y entrevista a directores y *focus group* a docentes

Tras la transcripción de las entrevistas y observaciones a los directores y los *focus groups* de docentes destacados, se procedió a levantar categorías e incorporarlas al programa Atlas.ti para la organización de la información y su posterior análisis. En función de ello, se establecieron familias de relaciones asociadas con las percepciones del director y de los grupos entrevistados por cada centro escolar, proceso que conllevó una cantidad importante de tiempo para establecer con propiedad estas definiciones.

Luego se trabajó con análisis de contenidos, que incluyó redes semánticas de categorías para el estudio de los centros educativos. Se analizaron los resultados por cada centro y se comparó la información emanada desde los directores y demás actores relevantes en entrevistas y *focus group*, realizándose posteriormente un análisis general de los resultados de todos los centros estudiados, lo que permitió tener una visión panorámica de las miradas de los principales actores involucrados sobre los diferentes aspectos asociados a sus centros escolares.

De las técnicas y estrategias utilizadas se complementó la información para la obtención de resultados por centros y por agentes relevantes, sirviendo de base para el proceso de triangulación que realizamos por cada centro y entre el conjunto de los centros escolares estudiados. Concordamos con Vallejo y Finol (2009), quienes sostienen que:

La triangulación metodológica puede clasificarse como simultánea o secuencial. La primera cuando se usan los métodos cualitativos o cuantitativos al mismo tiempo [...] se usa si los resultados de un método son esenciales para la planeación del otro método. El método cualitativo se completa antes de implementar el método cuantitativo o viceversa. (p. 125)

Además, la triangulación se considera como una potente herramienta que sirve para la validación de la información recogida desde los diferentes actores y a través de diferentes técnicas, donde son claves la coordinación entre los diversos componentes del proceso metodológico, tales como objetivos, método, muestra y resultados (Arias, 1999; Morse, 1991).

El proceso de triangulación metodológico que utilizamos se realizó desde los principios de relevancia y pertinencia, considerando los ejes centrales establecidos para

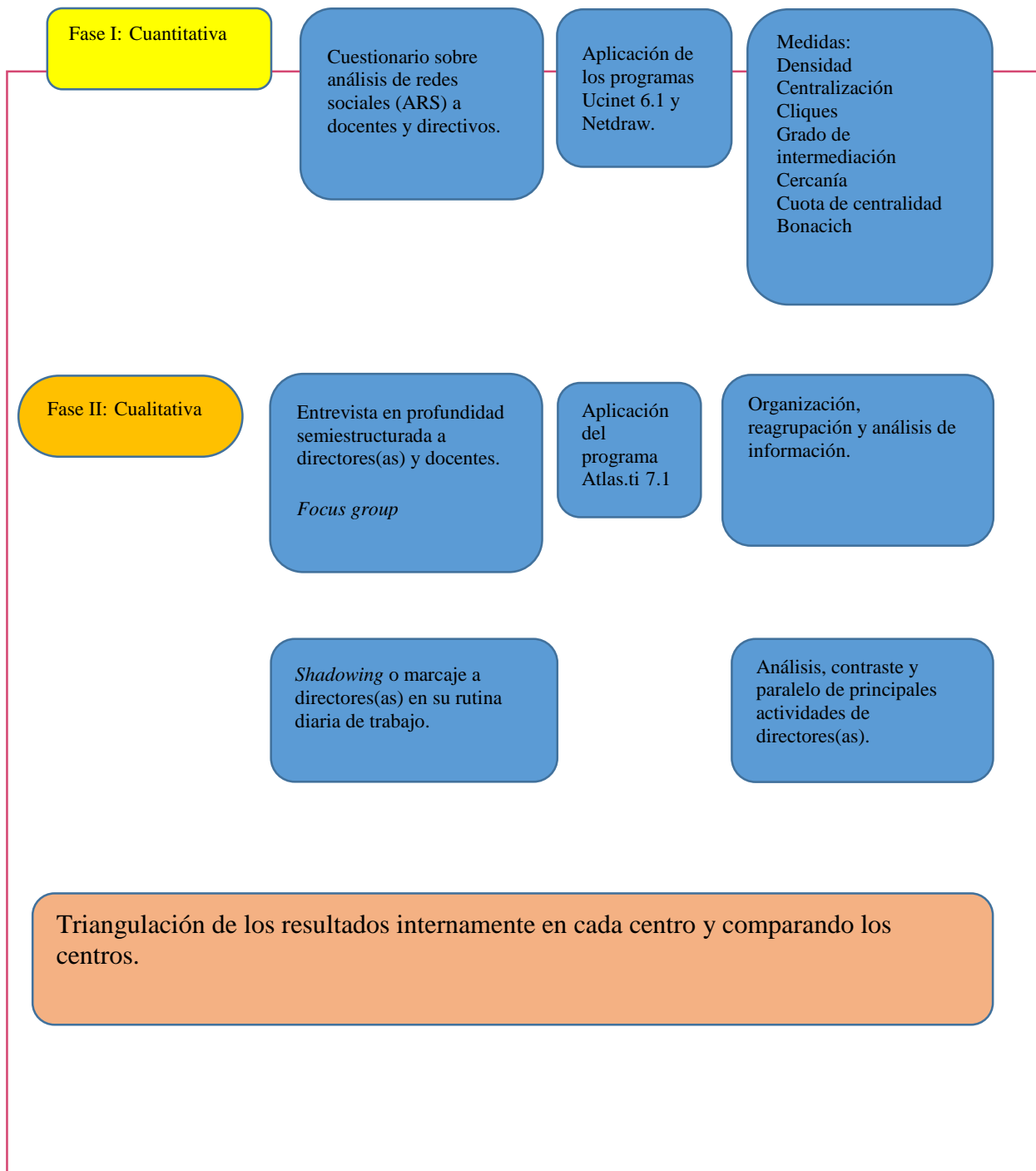
el análisis de cada fase, contrastándolos con la información obtenida de los actores principales. Triangulamos la información, por una parte, por cada centro escolar surgida de las medidas de la fase I, medidas nodales y estructurales, con las entrevistas a directores y otros agentes relevantes de la Fase II.

Por otra parte, se trianguló los datos de los centros escolares entre sí. Luego, presentamos estos hallazgos a la luz de la literatura trabajada en cuanto a otros estudios (similitudes y diferencias) y en base a un sustento teórico, en cuanto fuese posible. Finalmente, se ha elaborado una síntesis de los resultados en relación a los objetivos y categorías relevantes de nuestro estudio.

Los procedimientos realizados para el análisis de los datos permitieron obtener una visión particular y panorámica de los centros en estudio, pues se complementan los aportes generados en ambas fases utilizadas de manera coherente y secuencial, obteniendo así una riqueza mayor que si sólo se usara un solo método (Cowman, 1993; Rodríguez, 2005).

La Figura 4 resume los aspectos principales tratados en el estudio, que dan cuenta del proceso desarrollado en ambas fases.

Figura 4. Descripción del proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia

5.8 Categorías de análisis

Con el fin de organizar mejor la información se procedió a una reducción de contenidos, para lo cual creamos familias, categorías y códigos con su correspondiente descripción. En la elaboración de las familias se agruparon los grandes tópicos. Por su parte, con las categorías identificamos cada área a considerar y los códigos nos permitieron normalizar la información por unidades de análisis. De este modo se evitaron duplicados, transposiciones y confusiones en la información, por cuanto se logró establecer un nuevo orden más claro, coherente y preciso. El resultado final de las categorías se sintetiza en la Tabla 13.

Tabla 13. *Categorías de análisis*

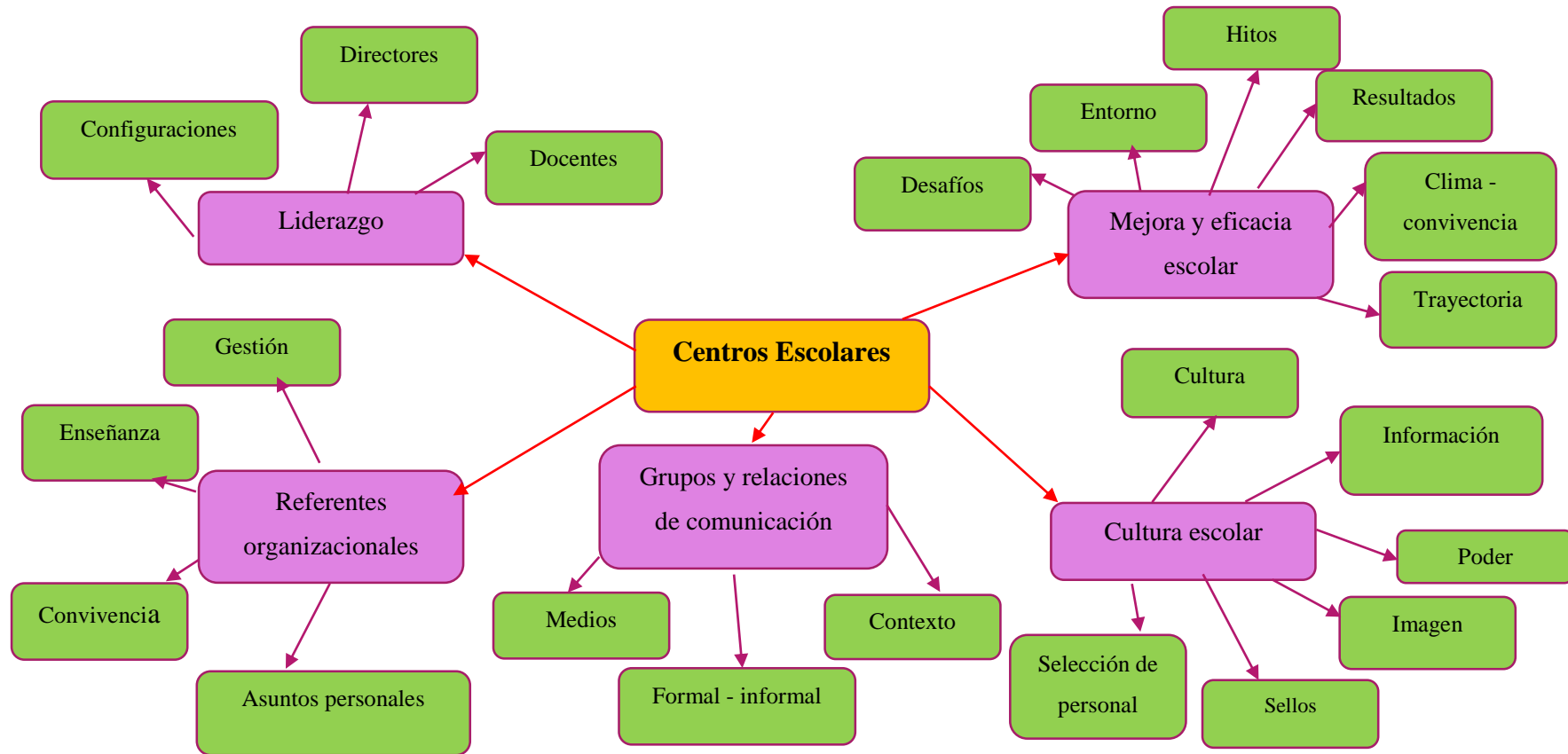
Familias	Categoría	Código	Descripción
Grupos y relaciones de comunicación	Medios de comunicación utilizados en el centro educativo.	MCO	Información sobre medios de comunicación formales e informales utilizados desde la dirección escolar para transmitir información.
	Conformación de grupos y equipos de trabajo en el centro.	GYE	determina la existencia y conformación de grupos y equipos de trabajo al interior de los centros educativos
	Medios de encuentro de grupos.	MEE	indica las formas y momentos que tienen los grupos para encontrarse y comunicarse entre sí.
Liderazgo	Liderazgo del director	LDI	referencia personal hacia el estilo de liderazgo que ejerce el director o directora.
	Liderazgo docente	LDO	se refiere al liderazgo ejercido por algunos docentes en la creación, toma de decisiones y ejecución de actividades y proyectos al interior del centro educativo.
	Estilos de liderazgo.	ELI	reconocimiento de estilos de liderazgo presentes en la organización escolar.
	Presencia o ausencia de liderazgo distribuido	LID	aspectos relacionados con la presencia o ausencia del liderazgo distribuido al interior del centro educativo.
	Valoración del liderazgo distribuido (si existiese) en la mejora escolar.	PLI	percepción sobre la influencia del liderazgo distribuido en los mejora y eficacia escolar.
Referentes organizacionales	Referentes en gestión	GES	destaca la interacción que se establece en el centro en aspectos relacionados sobre gestión en base a ciertos personajes.
	Referentes en enseñanza.	ENS	destaca la interacción que se establece en el centro en aspectos relacionados sobre enseñanza en base a ciertos personajes.

Familias	Categoría	Código	Descripción
	Referentes en convivencia.	CON	destaca la interacción que se establece en el centro en aspectos relacionados sobre convivencia en base a ciertos personajes.
	Referentes en asuntos personales.	APE	destaca la interacción que se establece en el centro en aspectos relacionados sobre asuntos personales en base a ciertos personajes.
Mejora y eficacia escolar	Trayectoria individual del entrevistado	TAY	recopila la información relativa al propio informante y a los cambios realizados desde su cargo.
	Eficacia escolar.	EFIC	recorrido sobre resultados académicos, acciones que inciden en ellos y proyección futura.
	Proceso de mejora y eficacia escolar.	MEJ	reconocimiento de factores que inciden en los mejora y eficacia escolar.
	Comunidades de aprendizaje	CMA	considera aspectos de trabajo, discusión y toma de decisiones sobre la realización de planes y proyectos que identifican una comunidad de aprendizaje.
	Organización Interna	ORG	aspectos que consideran la administración o equipo directivo para selección de personal.
	Tensiones y desafíos futuros	TYD	recoge información sobre las principales dudas, tensiones y desafíos futuros a los que se enfrenta la institución escolar.
	Información adicional	OTR	información nueva y relevante para comprender mejor el funcionamiento del centro escolar.
	Situaciones contextuales	SCO	Aspectos relevantes del entorno y condiciones socioculturales donde está emplazado el centro educativo.
Cultura escolar	Sellos de la cultura escolar.	SEL	Incluye elementos sobre el organigrama, sellos y aspectos asociados a la cultura escolar propia y que los diferencia de otros centros educativos.
	Información adicional	OTR	Información nueva y relevante para comprender mejor el funcionamiento del centro escolar.
	Imagen del centro en el exterior	IMC	Referencias de los entrevistados respecto de la imagen del centro escolar visto desde el exterior.
	Poder e influencia al interior del centro escolar.	PEI	Indica las formas y distribución de la autoridad, del poder y de los mecanismos de influencia que se ejercen al interior del centro escolar.

Fuente: Elaboración propia (2018)

La información originada de las entrevistas se analizó en el programa Atlas.ti con la técnica de análisis de contenidos, considerando las familias, las categorías y los códigos ya definidos. En esta etapa se tuvo especial precaución en reconocer todos los aportes que surgieran de la información, por lo que se dedicó un tiempo importante a su estudio. Los resultados se muestran en el esquema de la Figura 5.

Figura 5. Árbol de categorías



Fuente: Elaboración propia (2017)

5.9 Consideraciones éticas

Se tomaron en cuenta algunas consideraciones éticas para salvaguardar, por una parte, la obtención de información originada de diferentes fuentes y, por la otra, dar un uso adecuado a esa información, sin exponer a individuos, instituciones y documentación de que se dispone para el proceso de investigación. Esto implica asegurar que los resultados obtenidos sean genuinos y no estén modificados para justificar una investigación (Nosek et al., 2002). Con ello, se evita generar daños e impedir escándalos a personas e instituciones, generándose una responsabilidad social que compromete al investigador con el objeto de investigación (Shamoo y Resnik, 2009).

En nuestro trabajo, el proceso de acuerdos sobre el uso de la información relevada de las técnicas e instrumentos utilizados incluyó el consentimiento informado que se socializó a todos los posibles participantes (Monje Álvarez, 2011) y el compromiso de confidencialidad en todos los centros estudiados, por lo que se recurrió a identificarlos con otros nombres al igual que los participantes. Estos acuerdos permitieron el acceso a los centros escolares y el trabajo con los miembros seleccionados, bajo las condiciones que la dirección escolar determinase. Además, posibilitaron salvaguardar el libre desarrollo de los procesos administrativos y pedagógicos de cada centro.

**TERCERA PARTE: RESULTADOS, ANÁLISIS Y
CONCLUSIONES**

CAPÍTULO VI

RESULTADOS

“Solo unos pocos encuentran
el camino, otros no lo reconocen
cuando lo encuentran, otros ni
siquiera quieren encontrarlo”

Lewis Carroll

La exposición de los resultados del estudio se estructuró como sigue:

En primer lugar, se presenta el análisis de la fase cuantitativa con una tabla que categoriza a los centros en cuanto las redes sociales y las configuraciones de liderazgo identificadas en el estudio. Luego, como parte de la fase cualitativa, se exponen los hallazgos del estudio de casos por centro escolar. Este análisis se realizó desde la perspectiva de ARS, el cual consiste en caracterizar a cada centro escolar considerando sus orígenes, contextos, sellos institucionales, trayectorias de mejora y desafíos futuros; además, se analizaron las dimensiones enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales.

En la fase cualitativa, participaron solo cuatro centros; el centro espejo fue excluido, pues solo accedió a participar de la primera fase por estar sobreintervenido con programas externos y otras investigaciones. En esta fase se analizaron las categorías surgidas de las entrevistas, el *focus group* y el *shadowing*: grupos y relaciones de comunicación; liderazgo; referentes organizacionales; mejora y eficacia y; cultura escolar. Esto permitió avanzar en el conocimiento de cada centro en cuanto a la información que nos entregan los informantes desde sus propios cargos y percepciones. Además, la información obtenida mediante el *shadowing* contribuyó con importante información sobre las acciones diarias de los directores en su entorno escolar.

La información obtenida mediante las técnicas cualitativas fue analizada a través de un proceso de triangulación que combina técnicas investigativas, teorías y/o fuentes para contrastar y corroborar la información obtenida desde diferentes orígenes, con el fin de obtener información relevante, confiable y más completa, y presentar resultados más confiables. Los hallazgos aportados por los diferentes instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos, contribuyen a comprender mejor la realidad del objeto de estudio, pues son confiables y precisos, características esenciales de la investigación científica.

Para nuestro estudio, adoptamos la triangulación metodológica intermétodo de manera simultánea que facilita la búsqueda de un conocimiento más abarcador y profundo. En concreto, luego de presentar los hallazgos en el análisis de resultados de ambas fases del estudio, estas se confrontaron con estudios que abordaron dichas temáticas cuando fue posible para buscar sus similitudes y diferencias, y con autores que han teorizado al respecto.

Se incluyó un centro espejo, la Escuela Alférez Zúñiga; este se utilizó como referencia para realizar una mirada correlacional con las otras instituciones con el fin de contrastar los hallazgos y establecer lineamientos comunes y transversales entre estos. Este procedimiento nos permitió reflexionar sobre los caminos propios que ha transitado cada centro escolar para llegar a sus niveles de eficacia y lograr sus objetivos. Además, permitió conocer cómo han sorteado las dificultades y han aprovechado las posibilidades organizativas, de recursos y relaciones internas para avanzar en sus trayectorias de mejora y eficacia escolar.

Finalmente, se realizó una triangulación general de los datos aportados por cada centro en estudio. De ahí se pudieron construir las conclusiones individuales de cada uno de ellos de forma individual y los patrones identificados en la muestra total, que sirvieron de base para proponer posibles líneas de acción futuras.

6.1 Las redes sociales y el liderazgo en los cinco centros en estudio

Se creó una tabla de doble entrada considerando las cuatro dimensiones en estudio: enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales. Estas fueron contrastadas con las medidas nodales asociadas con cada miembro del equipo directivo (director, jefe (a) de la unidad técnico pedagógica e inspector general): centralidad de la red (CN), cuota de centralidad (CC), orden de centralidad (RC) y poder de Bonacich (PB). Además, se consideraron las medidas estructurales como cuota de centralización de la red (CCR), densidad de la red (DR) y la conformación de cliques (CL). Desde estas interrelaciones tanto nodales como estructurales de cada red, se ha convenido en señalar las configuraciones de liderazgo resultantes que se denominan *liderazgo focalizado y formal*, donde existe una alta centralidad de uno o todos los miembros del equipo directivo; *liderazgo múltiple*; *liderazgo informal alternativo* y; *no liderazgo* o ausencia de este.

Se han considerado los siguientes criterios para determinar la tendencia de la red hacia alguna configuración de liderazgo. En los casos más difusos, se ha categorizado según las principales tendencias que presentan, entre las cuales están:

- *Configuración de liderazgo focalizado y formal*: Uno o más de los miembros del equipo directivo presentan altos niveles de participación en las medidas nodales. Por su parte en las medidas estructurales se evidencian altos niveles en cuota de

centralización, así como la participación en cliques, junto a bajo niveles de densidad de la red.

- *Configuración de liderazgo múltiple:* La cuota de centralidad se presenta baja y existe una baja participación de los miembros del equipo directivo en cliques, con una densidad de la red alta.
- *Configuración de liderazgo informal alternativo:* Siendo muy baja la relevancia de los miembros del equipo directivo en las medidas nodales de esta red, como en las medidas estructurales se releva la preeminencia de agentes informales.
- *Configuración de no liderazgo:* Las medidas nodales no evidencian preeminencias de los miembros del equipo directivo ni de agentes informales. Por su parte, las medidas nodales como medidas estructurales se presentan muy descendidas.

En la estructura que se presenta en la Tabla 14, el patrón de liderazgo focalizado y formal responde no solo al señalamiento de los líderes formales como agentes centrales de la red y a su presencia en cliques relevantes, sino también a sendas tendencias hacia bajas cuotas de densidad y altas cuotas de centralización. Al variar estos indicadores nos enfrentamos a la presencia de diferentes configuraciones de liderazgo, entre las cuales destacan *liderazgo focalizado y formal*, *liderazgo múltiple*, *liderazgo informal alternativo*, siendo el menos común, *el no liderazgo*.

Al respecto, la cuota de densidad tiende a ser baja en todas las redes analizadas. Con densidades de mayor a menor cuota aparecen las redes de docencia, convivencia, gestión y asuntos personales. En cuanto a la cuota de centralización, esta aparece con 41% de promedio. Con cuota de centralización de mayor a menor aparecen las redes de gestión, asuntos personales, convivencia y enseñanza.

En efecto, doce de las veinte redes analizadas (cuatro redes en cada uno de los cinco centros estudiados con metodología ARS) presentaron una tendencia hacia el *liderazgo focalizado y formal*; seis de ellas adoptaron el *liderazgo múltiple*, donde existe una presencia importante de líderes informales junto a líderes formales; una se caracterizaba por un *liderazgo informal alternativo* con actores informales ejerciendo

















liderazgo por sobre miembros del equipo directivo; y una red aparecía con ausencia de liderazgo, donde no sobresale ningún líder.





Si analizamos estas configuraciones en función del ámbito de la red comprobamos que las redes de gestión presentan una tendencia focalizada en todos los centros. También las redes de enseñanza tienden a ser focalizadas en tres de los cinco centros estudiados; sin embargo, en Alférez Zúñiga y en American I encontramos un patrón distinto, dado que su red de enseñanza aparece con un liderazgo múltiple. La red de convivencia se presenta configurada como *liderazgo focalizado y formal* en tres de los cinco centros y como *liderazgo múltiple* en otros dos. Finalmente, la red de asuntos personales es la que presenta configuraciones más variadas: aparece *focalizada* sólo en el American II, como liderazgo múltiple en American I y Forjadores del Futuro, como *liderazgo informal alternativo* en Nuevo Milenio, y como *no liderazgo* en Alférez Zúñiga.





Cuando analizamos los resultados por centro, atendiendo a las configuraciones predominantes en sus cuatro redes, encontramos de nuevo una tendencia clara hacia el *liderazgo focalizado y formal*. En los cinco centros al menos dos de sus redes sociales responden a este patrón. Esta tendencia aparece muy marcada en Nuevo Milenio, donde tres de las cuatro redes presentan esta tendencia, concretamente las de enseñanza, gestión y convivencia. Por su parte, Forjadores y Alférez Zúñiga presentan dos redes con esta configuración, incluyendo la de gestión en ambos casos.

Los dos centros que parecen romper –aunque tímidamente– la marcada tendencia hacia el *liderazgo focalizado y formal* es el Alférez Zúñiga y American I, dado que una de las redes de un ámbito nuclear –la de enseñanza– se presenta configurada bajo un *liderazgo múltiple*. Ello indica la presencia en este centro de actores de prestigio que comparten con el equipo directivo la centralidad de la red en los procesos de planificación, evaluación o mejora de la enseñanza.

Tabla 14. Resultados del Análisis de Redes Sociales

tipo de liderazgo	Ámbitos	Director(a)				Jefe(a) UTP				Inspector(a) general				Medidas estructurales		
		CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CN	CC	RC	PB	CCR	DR	CL
AMERICAN II																
	Enseñanza	39,6	6,9	0/59	2,2	46,5	1,7	2/59	2,1	20,6	4,3	12/59	1,5	31,3/43,6	15,1	34/353
	Gestión	67,2	1,4	1/59	3,7	31	5,2	5/59	2,7	36,2	1,4	3/59	3,3	17,7/ 58,0	10,1	76/200
	Convivencia	48,2	9,6	1/59	2,7	29,3	5,8	5/59	2,6	32,6	7,2	3/59	2,5	38,9/37,1	11,7	36/230
	Asuntos personales	41,3	7	1/59	3,4	10,3	1,7	17/59	2,6	25,8	4,3	4/59	2,9	14,2/31,8	10	35/159
NUEVO MILENIO																
	Enseñanza	15,5	1,7	3/59	2,9	41,3	4,9	3/59	2	24,1	2,7	8/59	1,3	80,81/40,83	18,73	67/367
	Gestión	67,2	11,2	1/59	3,7	41,3	6,9	5/59	2,3	36,2	6	3/59	3,3	88,3/66,16	13,51	70/200
	Convivencia	48,2	6,9	1/59	2,7	32,7	4,7	5/59	2,6	36,2	5,2	4/59	2,5	87,9/ 50,1	13,92	42/320
	Asuntos personales	41,3	6,9	1/59	3,4	25,8	4,3	8/59	2,6	25,8	4,3	3/59	2,9	88,1 /41,4	13,74	34/159
FORJADORES DEL FUTURO																
	Enseñanza	23,8	4,6	4/22	1,7	80,9	26,5	1/22	3,4	14,2	7,8	2/22	1,1	38,0/73,0	11,2	12/16
	Gestión	85,7	26,3	16/22	2,3	71,4	31,5	1/22	2,3	85,7	26	3/22	2,6	88,3/66,1	12,3	12/16
	Convivencia	38	10,5	4/22	1,5	61,9	17,1	1/22	2,1	61,9	17	1/22	2,1	32,6/47,6	16,4	11/16
	Asuntos personales	33,3	10,4	4/22	0,9	33,3	8,9	4/22	1,1	28,5	10	5/22	1,3	24,4/24,4	14,7	4/16
ALFEREZ ZÚÑIGA (centro espejo)																
	Enseñanza	39,1	9,7	3/24	2,7	91,3	12,1	1/22	3,5	8,6	1,5	15/24	0	82,4/73,3	21	3/20
	Gestión	39,1	1	3/24	1,5	86,9	3,2	1/22	3	47,8	15	3/24	2,4	21,3/75,8	14,1	5/27
	Convivencia	26	7,3	5/24	1,3	30,4	11,2	4/22	1,4	30,4	11	4/24	1,3	86,7/41,3	16,8	3/25
	Asuntos personales	34,7	7,4	4/24	2,4	21,7	11,9	3/22	1,9	4,3	1,4	8/24	0,9	13,9/41,2	12,6	3/22

AMERICAN I																
	Enseñanza	21,7	4,0	7/24	0,7	91,3	16,8	1/24	2,5	8,6	1,6	14/24	0,4	79,3/70,3	23,9	30/35
	Gestión	62,8	13,7	2/24	2,0	91,3	11,7	1/24	1,8	51,2	20	3/24	2,7	86,9/77,8	16,6	12/33
	Convivencia	52,1	11,8	2/24	1,9	60,8	13,8	1/24	1,4	34,7	7,9	3/24	1,9	84,4/46,6	19,0	10/32
	Asuntos personales	73,9	8,0	12/24	2,0	34,7	4,0	8/24	0,5	17,3	17	8/24	3,1	17,8/58,4	17,9	5/29

Leyenda: CN = Centralidad normalizada (%); CC = Cuota de centralidad (%); RC = Orden de centralidad; PB = Poder de Bonacich; CCR = Cuota de centralización de la red (%); DR = Densidad de la red; CL = Cliques.  = Liderazgo focalizado y formal.  = Liderazgo distribuido.  = Liderazgo informal alternativo.  = No liderazgo.

Fuente: Elaboración propia.

En función de nuestro propósito principal, los resultados (Tabla 14) revelan cómo los centros escolares depositan la confianza y el poder en el equipo directivo en áreas fundamentales para el desarrollo organizativo, como son enseñanza, gestión y convivencia. En todos los centros se aprecia una tendencia generalizada hacia el *liderazgo focalizado* por la alta centralidad de algunos o todos los miembros del equipo directivo, aunque en ninguno de ellos es completo.

6.2 Estudio de los casos

En este apartado, se presentan los resultados de cada centro En el siguiente orden: American School I, American School II, Nuevo Milenio, Forjadores del Futuro Y Alférez Zúñiga (centro espejo).

6.2.1 Centro American School I

Los resultados del centro se organizaron como sigue: primero se presenta el análisis desde la perspectiva de ARS; luego, se expone el análisis cualitativo; finalmente, se comparan los resultados precedentes mediante la triangulación.

6.2.1.1 Análisis desde la perspectiva de ARS

El centro American School I, con cuatro décadas de historia, se encuentra ubicado en una comuna de clase media de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Forma parte de una red de colegios subvencionados y atiende a una población cercana a los 1500 alumnos. Presenta una visión comprometida con una educación integral que considera la formación inclusiva laica, académica, física y valórica, así como el desarrollo de habilidades y competencias, constitutivas en herramientas para su desarrollo y aporte a la sociedad donde están insertos. Todo ello se sustenta en valores como la convivencia, responsabilidad y respeto, honestidad, liderazgo, perseverancia y emprendimiento que les permita participar activamente en la comunidad donde pertenecen. Por su parte, la misión se respalda en un modelo de gestión de calidad con mejoras significativas en los resultados de aprendizaje. Para ello, compromete todos los esfuerzos institucionales al servicio de las familias y de los estudiantes, focalizándose en el desarrollo pedagógico, a través de sólidos conocimientos intelectuales, socioafectivos y físicos de calidad, junto a la lengua inglesa como posibilidad para realizar estudios de nivel superior o a la inserción al mundo laboral.

Desde su organización interna este centro sitúa los énfasis organizacionales en el desarrollo de un clima positivo que mejore la convivencia de todos los actores; en la productividad del trabajo pedagógico; en el uso eficiente de los recursos humanos y financieros; en los aportes y el desarrollo de capacidades de todos sus miembros y en atraer el compromiso de los padres y apoderados al proyecto educativo del centro.

Se basa en un modelo pedagógico cuyos ejes fundamentales son: aprender a ser, aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a vivir, y el docente es el motor principal que forma y desarrolla las capacidades, valores y talentos de los estudiantes. Por ello, requiere de cada docente el dominio conceptual y de diversas estrategias metodológicas y del involucramiento afectivo con los estudiantes.

Desde su plan de mejoramiento educativo posicionan el desarrollo efectivo de la dimensión pedagógica que refleje resultados de calidad en las pruebas nacionales estandarizadas; potenciar el idioma inglés como segunda lengua; desarrollar la participación y compromiso del estudiantado con las actividades extra programáticas y deportivas (fútbol, basquetbol, karate, voleibol) que el centro ofrece para los estudiantes y sus familias, y establecer una cultura escolar que sustente los valores, dimensiones educativas y la identidad institucional como objetivos estratégicos a implementar con el apoyo de todos los miembros de la comunidad educativa.

Según los resultados expuestos en la Tabla 14, este centro educativo presenta bajas densidades (DR), pues su promedio se ubica en el 11,7%, siendo el valor más alto la enseñanza, 15,1%, y la más baja, asuntos personales con 10%. En este sentido las redes están débilmente acopladas por lo que presentan menos resistencia a los cambios y una mayor apertura a generar soluciones en conjunto.

Por su parte, la centralización (CCR, Tabla 14) arroja un promedio de 25,7%, cuyos valores más altos se posicionan en enseñanza y convivencia con 32,0% y 38,9%, respectivamente. En las otras redes, esta medida no supera el 16% en promedio. En conjunto, en las redes se aprecia que, si bien los agentes formales presentan cierta preeminencia representada en la confianza que depositan los demás miembros en ellos, no es menor indicar que agentes informales tienen su cuota de protagonismo en algunas de las redes estudiadas.

En tal sentido, la red de este centro arroja un comportamiento transversal a todas las dimensiones estudiadas, referido a bajas densidades y altas centralizaciones. Esto es una clara señal de una presencia focalizada de liderazgo, donde los procesos de toma de decisiones, responsabilidades y adecuaciones estructurales se concentran en los líderes formales, representados por los equipos de directivos docentes, sea director, inspector general y jefe técnico.

A continuación, se presentan los hallazgos cualitativos organizados según las dimensiones analizadas.

Dimensión enseñanza

En la Tabla 15, se observa que el actor más predominante en esta red es la directora (P2) en todas las medidas, con una cuota de centralidad (6,9%) que representa un alto posicionamiento en esta dimensión. Esto le permite vincularse estrechamente con todos los miembros de la institución. Le sigue en segunda posición la jefa técnica (P3) en todas las medidas, siendo acompañada en centralidad y cercanía por el profesor signado con P10.

Tabla 15. *Posición de los actores en las medidas nodales*

	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	N
	Outdegree	Indegree		Outcloseness	Incloseness	Beta	
	P2	P2	P2	P2			P2
Enseñanza	P10	P3	P3	P3	P10	P3	P3
	P36	P35	P5	P35	P5	P6	P35
	P5	P41	P35	P41	P36	P4	P41
	P2	P2	P2	P2			P2
Gestión	P10	P12	P12	P12	P10	P12	P4-P12
	P21	P3	P3	P4	P18	P4	P6
	P32	P45	P10	P3	P12	P3	P35
	P2	P2	P2	P2			P2
Convivencia	P10	P4	P3	P3	P10	P12	P4
	P36	P12	P12	P35	P36	P4	P12
	P45	P3	P36	P41	P18	P3	P3
	P39	P2	P2	P2			P2
Asuntos	P2	P26	P18	P39	P2	P24	P26
	P18	P41	P26	P24	P18	P26	P41-P25
Personales	P26	P 24	P24	P26	P26	P35	P24

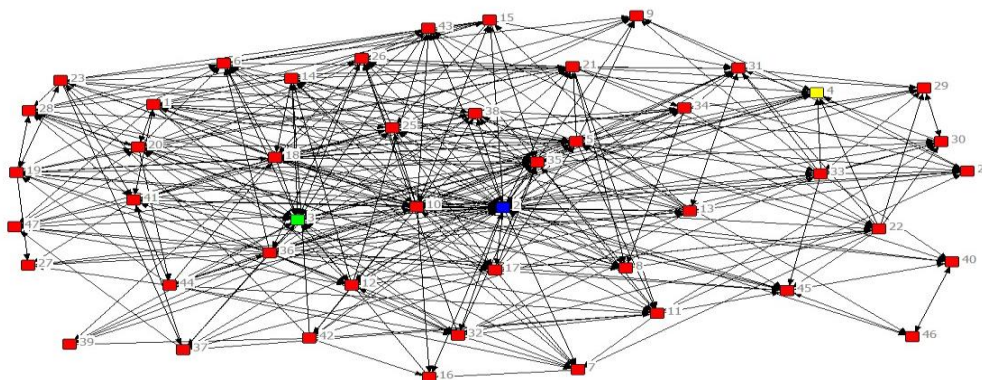
Leyenda

Posición	Cargo	Posición	Cargo
P 2	Director	P3	Jefa Técnica
P4	Inspector general	P1 a P47	Nodos docentes

Fuente: Elaboración propia (2018)

La Figura 6 confirma la presencia de actores relevantes en la organización escolar, destacando a la directora acompañada de la jefa técnica, y rodeada de diferentes actores. Siendo una dimensión que representa el núcleo central del quehacer educativo, se espera que dichos actores formales lideren dichos procesos.

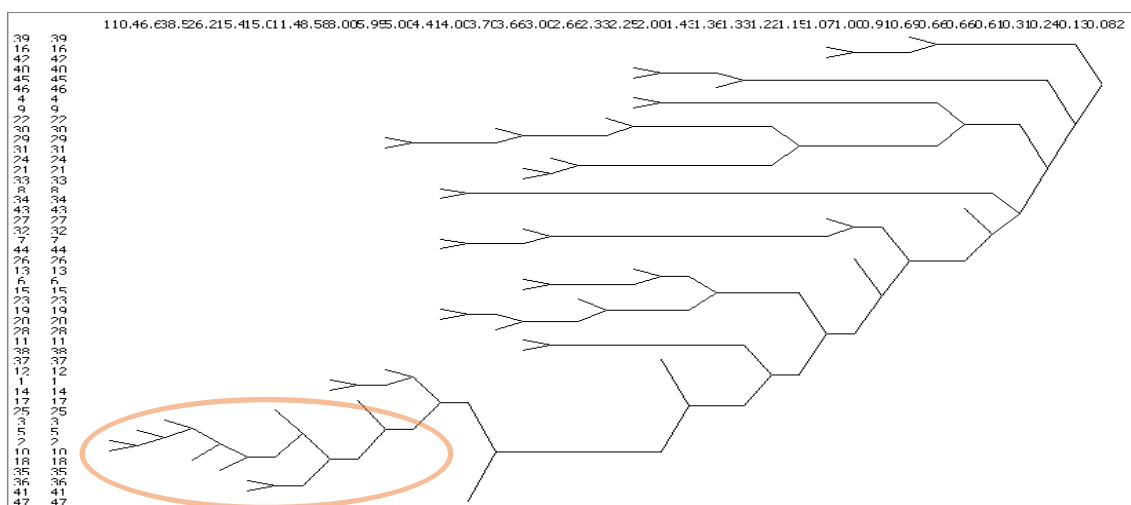
Figura 6. *Red de dimensión de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia (2018)

Tal como lo presenta la Figura 7 sobre subgrupos presentes en esta red, existe un grupo principal donde que enfatiza la presencia de la directora y de un docente (P2 y P10), acompañados por P3 y P35 referidos a la jefa técnica y a otra docente. Este escenario indica la gran importancia que los miembros de la red otorgan a la directora y jefa técnica en temas atinentes a la organización curricular, a la didáctica y la evaluación pedagógica, concediendo cierto grado de participación a otros líderes informales que los acompañan en cercanía y centralidad. En resumen, por las razones señaladas, esta red presenta una tendencia hacia el liderazgo múltiple.

Figura 7. Subgrupos o cliques de la dimensión enseñanza



Fuente: Elaboración propia (2018)

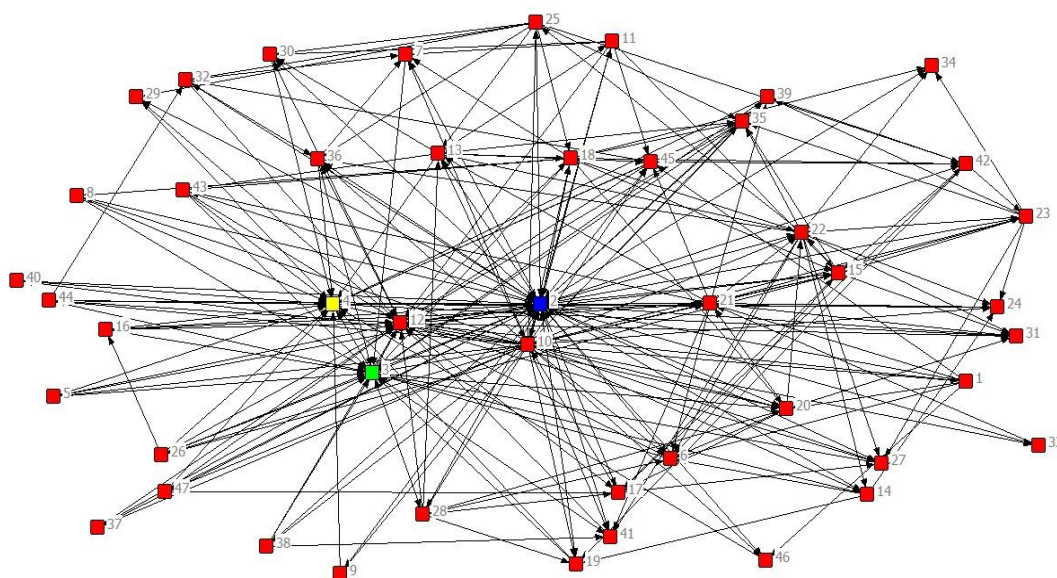
Dimensión gestión

La Tabla 14 sobre medidas estructurales de esta red de gestión comparte similitudes de rangos con la red de enseñanza, presentando una baja densidad (DR) de 10,1 %, apenas superior a la décima parte de todas las relaciones posibles en la red y un bajo nivel en cuota de centralización de la red (CCR) de 17,7%.

Los miembros del equipo directivo lideran las posiciones centrales en las diferentes medidas de centralidad, destacándose con mayor preeminencia la directora (P2), quien ocupa la primera posición en todas ellas, al igual que en la red de Enseñanza. El inspector general (P4) destaca en cuota de centralidad, en intermediación y en poder de Bonacich (segunda y tercera posición). Por su parte, en tercera posición se encuentra la jefa técnica (P3) tanto en centralidad como en cercanía.

Igual que en la red anterior, (P10 y P12) ocupan segundos lugares en centralidad, intermediación y cercanía, destacándose la docente signada con P12, que forma parte del área de trabajo del primer ciclo y pertenece por muchos años al centro escolar. De este modo, en la Figura 8, estos aparecen como un nuevo componente en juego de esta red, al compartir popularidad y cercanía con miembros del equipo directivo.

Figura 8. *Red de dimensión de gestión*

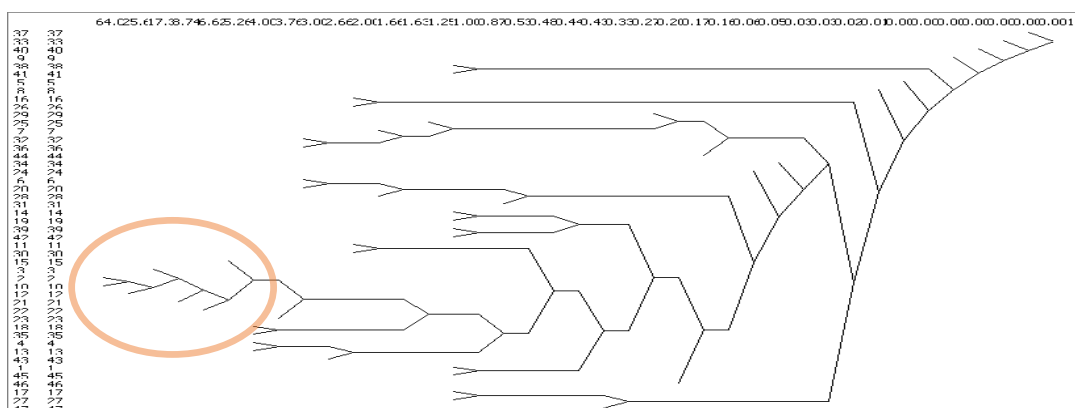


Fuente: Elaboración propia (2018)

La Figura 8 muestra la preeminencia de la directora (P2), es el nodo con mayor número de elecciones, tanto personales como las referidas a ella, pues permite el intercambio y flujo de información de manera fluida y transversal entre los miembros. Esto nos da claros indicios de que, si bien el liderazgo se focaliza sólo en los nodos formales, también incluye la participación de otros miembros de la red que pertenecen al núcleo central del liderazgo.

La Figura 9 sobre estructura de subgrupos al interior de esta red nos hace referencia a un grupo central donde destaca P2 y P12, directora y docente respectivamente, coliderado por los otros miembros del equipo directivo. Desde ellos se desprende una cantidad importante de grupos con menor peso relativo en la red.

Figura 9. *Subgrupos o cliques de la dimensión gestión*

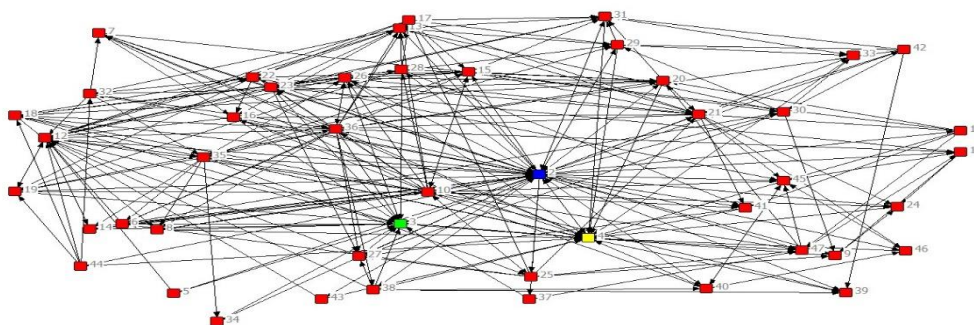


Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión convivencia

El protagonismo de la directora en esta red queda relegado a una cuarta posición. Sin embargo, el inspector general (P4) y la jefa técnica (P3) ocupan las primeras posiciones en centralidad y cuota de centralidad, así como en intermediación y cercanía, respectivamente (Tabla 15), ubicando a esta red en un liderazgo focalizado y formal como patrón característico (Figura 10). Los docentes P10, P12 y P36 acompañan a los líderes formales, arrojando nueva claridad sobre el trabajo en equipo y la participación en las dinámicas grupales respecto de las áreas que involucra una sana convivencia.

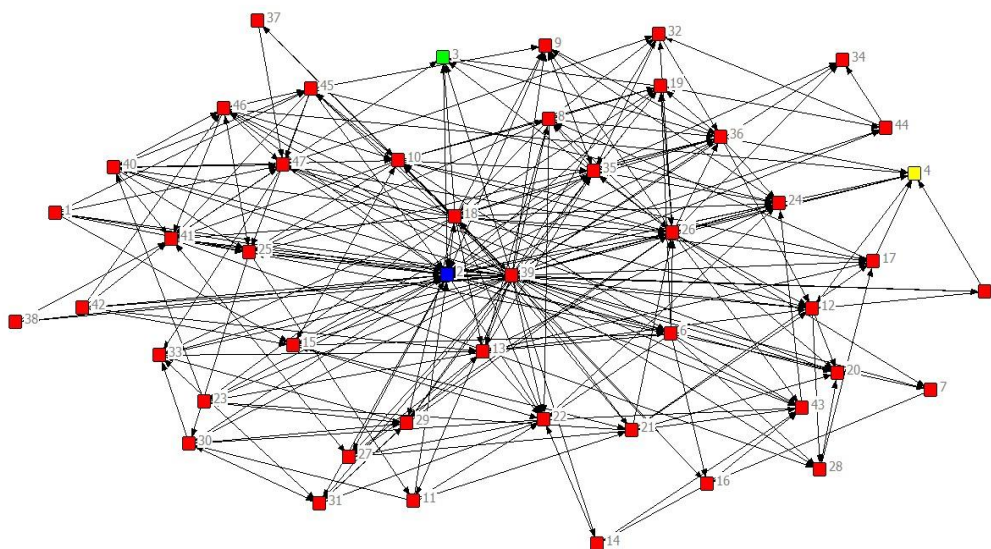
Figura 10. *Red de dimensión de convivencia*



Fuente: Elaboración propia (2018)

La Figura 11 nos muestra un solo gran grupo liderado por miembros del equipo directivo y el docente de apoyo administrativo (P2 y P12); se relacionan de manera directa (P10, P35, P4, P3), docentes pertenecientes a los diferentes niveles al interior del centro educativo. Es posible esta situación al ver el grado de confianza y cercanía de los líderes

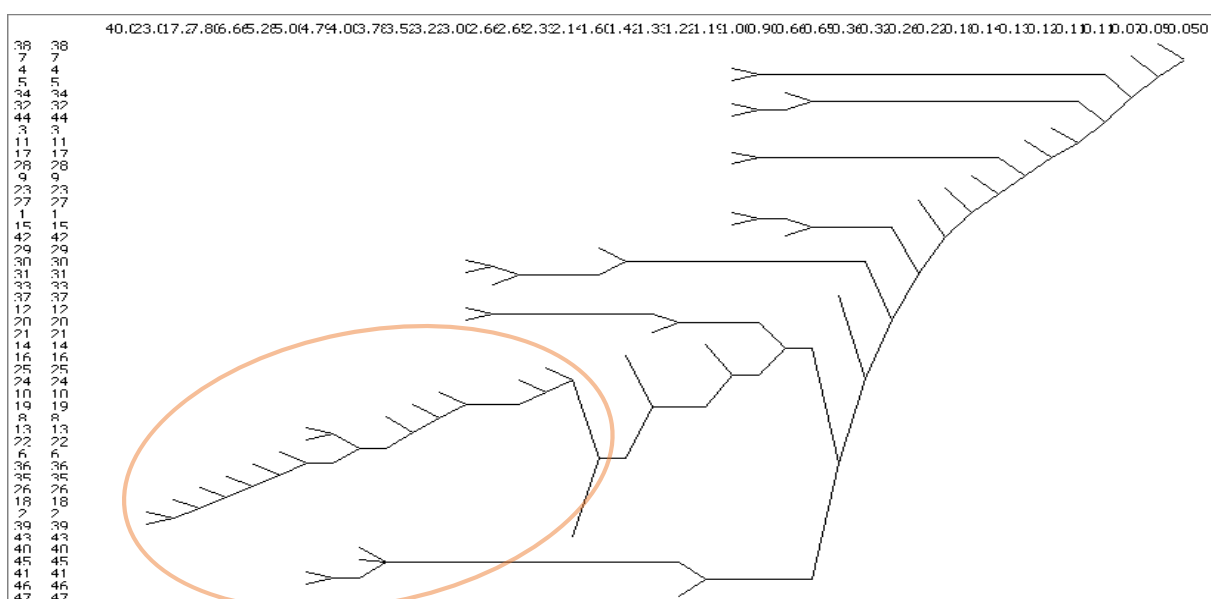
Figura 12. *Red de asuntos personales*



Fuente: Elaboración propia (2018)

De acuerdo con la Figura 13, en cuanto a los cliques en asuntos personales, es posible distinguir varios subgrupos diseminados por todo el centro, los que surgen de un grupo central liderados por P2 y P39, directora y docente, respectivamente. Este escenario encuentra sentido en que las relaciones que se establecen en la dimensión de relaciones personales son más sensibles entre los actores y se asocian con aquellos nodos con los que se tiene mayor grado de confianza y que, generalmente, forman parte de sus redes de amigos y pares. De este modo, resulta interesante ver la figura de la directora que destaca en esta dimensión, lo que indica un importante grado de cercanía y de confianza con todos los funcionarios del centro, orientado por un estilo de trabajo propio de su gestión.

Figura 13. *Subgrupos o cliques de la dimensión asuntos personales*



Fuente: Elaboración propia (2018)

En resumen, en el centro American School I, se presenta configurada bajo un *liderazgo focalizado y formal*, destacando a la directora la directora en las redes de gestión y enseñanza asumiendo un fuerte posicionamiento, como así también en la red de asuntos personales, pero en menor medida. Sólo en la red de convivencia la preeminencia la tienen el inspector general y la jefa técnica. Sin embargo, en todas las redes encontramos a actores relevantes que no forman parte del equipo directivo, señalándonos claramente las dinámicas internas que presentan las redes de los centros estudiados. Este hallazgo estaría asociado a los propios contextos institucionales de delimitan la presencia de ciertas configuraciones de liderazgo.

6.2.1.2 *Análisis cualitativo*

Grupos y relaciones de comunicación

Una comunicación fluida entre los diferentes estamentos y grupos permite aglutinar a todos los actores en torno a decisiones y proyectos comunes. Desde la voz de los docentes se aprecia que, en este centro, la conformación de grupos tiene su origen en las necesidades que presentan cada uno de los actores involucrados, las que se ubican entre lo meramente personal hasta las de carácter profesional en su conformación... “*Sí, hay distintos grupos de acuerdo a necesidades ya sea personales o pedagógicas*” (C1, E3). Ello se refuerza en el compartir en diferentes ocasiones del día en términos de convivencia y una sana camaradería, como el desayuno o en una actividad especial donde

existen acuerdos para su preparación, donde es muy fácil relacionarse entre ellos. “Además, existe la percepción que es posible relacionarse efectivamente con los demás: *“al margen de que cada uno tenga temas personales, todos tenemos una capacidad como súper, de llamativa de relacionarnos entre todos y de una muy buena forma... Aquí yo considero que hay un muy buen clima laboral y social...”* (C1, E4).

Desde la dirección, la conformación de grupos y equipos de trabajo está referida en términos de rangos etarios y de orden profesional, donde prevalecen los criterios de experticia en el trabajo pedagógico y que están abiertos a la presencia de nuevos actores, *“...tenemos grupos de auxiliares, grupos de profesores, grupos de profesores por edad también, los directivos también tenemos otro grupo, y... los paradocentes también, las secretarias, en verdad que igual hay hartos grupos; ...* Los docentes reconocen que existe una gran movilidad entre los grupos, donde finalmente se participa de un gran grupo como escuela: *“A la vez interactuamos en grupos distintos, pero a la vez somos todo un grupo. O sea, todos pertenecemos a grupos distintos porque igual por ejemplo yo me relaciono con ella, podemos entrar perfectamente al grupo...”* (C1, E6).

Respecto de la comunicación y sus medios, en este centro existen mecanismos que permiten el intercambio de información y de coordinación sobre las actividades que se realizan, sobre todo en los docentes que no pueden participar de estancias formales *“Entonces todos vamos coordinando, hay algunos profesores que se nos cruzan, otros que no y el que no puede participar por su situación contractual le informamos personalmente: “estamos haciendo esto”, “se tomaron estos acuerdos... siempre la idea es como comunicar, o sea la instancia de comunicar está dada para todos”* (C1, E1). Además, se reconoce la presencia de miembros del equipo directivo que traspasan las fronteras de estos grupos, lo que permite un mayor conocimiento del centro escolar y facilita los canales de comunicación, amigable entre los funcionarios. *“...también nosotros como jefes también somos lo que traspasamos todas las fronteras de todos los grupos, que somos los del equipo directivo”* (C1, D).

Desde el *shadowing* se refuerzan estas ideas al reconocer a una directora que comparte diferentes instancias de comunicación en base a reuniones con el centro de alumnos, con apoderados y la jefa de UTP y, las de tipo informal, que saluda a los alumnos o en conversar algo simple con una colega en el patio. Junto a su equipo directivo toma decisiones en conjunto de manera fluida y natural como en eventos comunes o situaciones

emergentes como en el incidente crítico. En este caso, la salida abrupta del centro escolar de una docente impulsa amplios mecanismos de coordinación para salvaguardar la situación y continuar con las actividades del día.

En definitiva, vemos en este centro diversos grupos de camaradas y de profesionales que se unen por distintas razones, dentro de las cuales el ámbito profesional juega un rol preponderante y en donde todos ellos se transversalizan por la presencia de los directivos, lo que incide en la entrega de información y la toma de decisiones. En razón de ello, existe un claro reconocimiento que los canales de comunicación no fueron siempre tan eficientes, lo que ha significado actualmente una mejora sustancial *“...aquí, al principio lo que nos costó mucho en los comienzos fue el hecho de como informar y como comunicar simultáneamente a una comunidad tan amplia. Por ejemplo, pasa algo, informar a 40 profesores, simultáneamente... Ahora con las redes sí, se puede, antes no se podía...”* (C1, E1). Y aunque no se describen con propiedad los diferentes medios de comunicación formales ni se reconocen muchos momentos de encuentros informales, donde existen espacios y formas de llevar la información a todos los miembros del centro escolar... *“Lo que pasa que la mayoría de los profesores que están acá están en jornadas muy extensas... Por lo tanto, somos habituales hace muchos años y trabajamos por muchas horas acá en el colegio...”* (C1, E4. Aspectos confirmados por la directora al señalarlos que *“En cualquier momento... desde que recibimos a los alumnos, desde que nos juntamos en las salas, desde que pasamos asistencia, cuando ustedes firman sus libros...”* (C1, D2).

Liderazgo

Los líderes son capaces de aunar los esfuerzos individuales en la consecución de objetivos comunes, de bien institucional y personal. Como es natural, en este centro se observan líderes formales, que son los que orientan los esfuerzos individuales hacia objetivos institucionales, sin olvidar que entre los docentes existen diversas formas de expresarse y de llevar a cabo acciones de tipo personal y pedagógico *“... así como somos seres muy distintos en cuanto al actuar pedagógico y el actuar de forma personal, pero ellos (los directivos) en cuanto al tema laboral nos unen, ellos serían los líderes”*(C1, E4); *“De los niveles nosotros, de los otros niveles,...con otro grupo de profesores* (C1, E3). En este sentido, la directora surge como un líder natural que despliega sus esfuerzos para incorporar a todos los docentes en la dinámica del liderazgo pedagógico, *“Porque*

aquí la directora no se muestra como una persona que esté enfocada en sí misma, ...incluso todos somos cercanos a todas las personas” (C1, E2).

Desde la dirección se distinguen líderes naturales, especialmente en los docentes jóvenes, situación que puede estar relacionada con la savia nueva que se incorpora y las grandes motivaciones que estos docentes traen al ámbito escolar, no exento de naturales dificultades al principio *“...yo diría que es tremendamente respetuosa, si tiene una idea “miss podríamos hacer tal cosa” viene, va preguntando y lo hace... “de a poquito” se ha ido ganando el cariño de la gente” (C1, D).* Algunos docentes realizan un aporte positivo a la gestión institucional desde las diferentes disciplinas, actuando en conjunto con los demás actores.

Se deduce, por tanto, que existen docentes que realizan un aporte sustancial al centro escolar con sus ideas y sus prácticas pedagógicas *“... es una profesora de inglés, que la verdad ella es una profesora, si bien es cierto joven, dentro de la institución, pero que viene siempre con ideas y la idea de ella es siempre ir mejorando... y entonces se ha transformado en un líder positivo” (C1, D).*

Desde el *shadowing* se aprecia a una directora activa que ejerce su liderazgo formal en forma cercana sobre las actividades que desarrolla y sobre las relaciones que establece con los miembros de los diferentes estamentos; en el trabajo administrativo donde revisa documentos y da órdenes vía telefónica; en la atención con los apoderados y alumnos; en las reuniones de tipo técnico administrativo con sus directivos y en las decisiones ante situaciones emergentes.

Existen formas de distribuir el liderazgo a través de diferentes acciones emanadas desde la autoridad y que tienen relación con involucrar a todos los docentes en los Mejora y eficacia escolar del centro *“...celebrar cumpleaños, aperturas de semestre para que ellos se vayan mostrando, y no solo para la misma gente pedir, sino que también buscar a otras, o sea, a ella la destaco, pero igual hay otras personas que también tienen capacidades de mover acá en el colegio; se convierte en un líder porque va contando al resto y el resto la sigue y efectivamente se provoca el tema, o sea aquí yo diría que tienen hartas posibilidades para convertirse en líder, porque, aquí ninguno de nosotros les está diciendo: a ver esta persona nos está pasando a llevar. Y no, no al contrario.” (C1, D).*

En resumen, desde ambos estamentos se reconocen liderazgos que influyen en los demás actores que son transversales a las decisiones del centro escolar. Aunque no sabemos con claridad cuál es el aporte de los docentes más antiguos respecto del conocimiento de la institución y de su bagaje experiencial, asumimos que en ellos se sustentan variados aspectos de la cultura escolar “... *el profesor de primero es un profesor que trabaja muchísimo, así que también un poco ayudamos en eso*” (C1, D1).

A su vez, este centro presenta una configuración de liderazgo focalizado y formal donde todas las redes estudiadas revelan que los miembros del equipo directivo, en especial la directora, gozan de alto prestigio dentro del centro, lo que le permite vincularse con soltura en las redes, quien reconoce a ciertos docentes que resaltan en algunas de las redes estudiadas.

Referentes organizacionales

Respecto de las dimensiones de enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales en este colegio los docentes centran la comunicación directamente en el equipo directivo y se relacionan con los puestos de trabajo “...*cuando tiene que ver con la enseñanza, fundamentalmente me junto con la jefa técnica*” (C1, E2). Aspectos considerados por la dirección donde se trabaja de manera personal y conjunta, donde luego las decisiones del equipo directivo emanan hacia los diferentes estamentos “... *un poco para ver de qué manera resolver el tema en conjunto, y así también acudo al equipo directivo... entonces en conjunto buscamos la solución a alguna situación de tipo administrativa*” (C1, D). Sin embargo, ante situaciones de carácter puntual se acude directamente a los involucrados para aclarar los temas y establecer criterios comunes “*Yo acudo a los que en realidad pienso que están involucrados, o sea con esas personas procuro aclarar el tema y de qué manera lo podemos resolver... por supuesto cuando tomamos decisiones con los equipos, igual acudo a toda la gente que tengo acá, de tal suerte de formar una imagen de lo que está ocurriendo...*” (C1, D).

No solo este hecho se frecuenta en relación a temas y situaciones específicas, más bien existen instancias que se mantienen en el tiempo en ámbitos de trabajo que son comunes a los diferentes actores y que les permiten trabajar en conjunto, “*Y redes de apoyo porque, por ejemplo, yo he trabajado con NN en mi curso, el año pasado, porque ha habido ciertos problemas, ciertos conflictos. Entonces yo me he apoyado en él porque*

lleva muchos años como inspector general y hemos hecho ... un lazo entre los dos” (C1, E5).

Mejora y eficacia escolar

En este centro escolar existen practicas instaladas que permiten indagar continuamente sobre diferentes formas, protocolos, metodologías y proyectos en favor de los procesos de mejora y eficacia escolar, donde se incluyen a los docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos, *“Se designan a profesores, por ejemplo, para realizar distintas actividades, ... uno se junta con otros profesores y empieza a crear más redes para hacer las actividades...” (C1, E6).*

Al respecto, existe una alineación desde el centro escolar con la autoridad educacional para trabajar acorde con la normativa vigente y con profesionales de amplia trayectoria *“...bueno, como buenos profesionales primero que nada, porque estamos sujetos a lo que son nuestras bases curriculares, al trabajo de cada profesor en su curso, hay profesores que se pasean por varios cursos,... entonces hay distintas realidades que son como laborales propiamente tales, pero tratamos que lo laboral, hacer un equilibrio...” (C1, E1).*

Coherente con lo anterior, desde la dirección se plantea que este mecanismo de trabajo conjunto permite logros académicos permanentes en el tiempo, situación que los motiva a seguir mejorando, considerando distintas áreas como la deportiva y cultural, cuyo énfasis central está en el trabajo curricular *“...también tenemos talleres, tenemos la parte deportiva, hoy día estamos viendo el tema de la alimentación saludable...es una cosa tremendamente importante para nosotros, tener excelencia académica ya en cuatro años, ...entonces yo creo que ya hemos llegado a un grado de madurez, en donde ya sabemos cómo hacer las cosas, ... es decir trabajar con todo el “curriculum” para tener excelencia académica y tener buenos resultados en las pruebas de medición...”(C1, D).*

Escenario que no está exento de tensiones; al trabajar con un grupo humano heterogéneo se debe resguardar el encuentro amigable entre diversas formas de pensar y actuar, donde está presente la necesidad de trabajar en conjunto la convivencia escolar *“...entonces hay un grupo que son como de las más antiguas y ...gente tan joven, pero tiene otros intereses, tienen como mejor energía. La gente nueva generalmente es la que tiene como más buena onda digamos, lo antiguo ya están como un poco cansados...no*

aportan mucho”; “...en términos de la convivencia escolar y/o por ejemplo, que tenemos una capacitación como mediadores, pero todavía no la instauramos porque hoy en día nos hace falta más manos también” (C1, D).

Referente a los desafíos actuales, este centro proyecta desarrollar aspectos que se relacionan con la inclusión, “tareas para la casa” y los recursos, “*Por ejemplo ahora estamos ahora si bien es cierto es bueno, ahora la ley de inclusión ya... ahora no podemos dar muchas tareas, porque el agobio de los niños para los trabajos, entonces igual con los profesores asumir otra forma de que si va algo para la casa sea en menos escala... las decisiones pasan por un nivel institucional y de los recursos que se manejan para tomar decisiones ...*” (C1, E1).

Cultura escolar

Los sellos identifican a los centros escolares y los distinguen de otros centros por las áreas de interés en las que se especializan, lo que les permite captar alumnos con esas motivaciones. En este centro escolar destaca el deporte, la tradición familiar que se ha establecido entre los funcionarios, la excelencia académica y un alto sentido valórico, que trasciende a toda la institución, Situación confirmada por otro miembro relevante: “*Y en el colegio uno igual mantiene una cierta relación con otros colegas que conoce hace tiempo, o sea, hay personas que uno conoce hace años... uno va conociendo a otras personas, uno va teniendo otras confianzas entonces*” (C1, E2).

Aspectos que son corroborados tanto por la directora como por los docentes y que se amplía a la atención de la diversidad escolar, considerando a todos los alumnos con NEE; “*Y uno va haciendo otros lazos con la familia de ellos...si todos tenemos hijos acá en el Colegio...*” (C1, E3). Al respecto la directora indica que “*Sin ser un colegio que discrimine al alumno que no tenga PIE y que tengamos ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), igual atendemos a los niños que tengan asperger, mantenemos a los alumnos por curso tenemos a 15 alumnos con problemas de aprendizaje que son NEE*” (C1, D).

En resumen, las comunidades escolares son aquellas que logran reflexionar constantemente sobre sus prácticas institucionales en las diferentes áreas que les compete, permitiéndoles tomar decisiones consensuadas para desarrollar procesos de mejora escolar. Situación que define sus sellos educativos, establece formas culturales y les

consolida como una organización que da respuestas eficientes a las demandas de los alumnos y apoderados, “...mensualmente le damos énfasis a un valor. Partimos con el respeto, después trabajamos creatividad, trabajamos responsabilidad, ahora estamos en un mes que se llama diversidad, diversidad por las efemérides. Entonces igual todos esos valores los hemos ido, digamos cada uno aprendiendo y que somos modelos obviamente para los niños” (C1, E1).

Sin embargo, el centro ha tenido que adaptarse a los cambios propios y del entorno, abriendo espacios a las nuevas demandas y realidades, que pueden transitar por varios estados quienes pueden presentar resistencia, ambivalencia o problemas en las decisiones, en la coordinación y en las estrategias utilizadas.

En resumen, dadas las características organizacionales y las propias trayectorias de mejora escolar, este centro presenta un liderazgo focalizado y formal representando la alta dependencia del equipo docente hacia el equipo directivo en cuanto a la toma de decisiones en los procesos administrativos y técnicos pedagógicos, principalmente.

6.2.1.3 Triangulación de resultados

El modelo pedagógico de este centro se basa en ejes fundamentales como es el aprender a ser, aprender a hacer, el aprender a conocer y el aprender a vivir, considerando al docente como el motor principal del quehacer educativo. Los principales aportes de los instrumentos utilizados se resumen en la siguiente Tabla (16).

Tabla 16. Triangulación del centro American school I

	ARS	Entrevistas al director	Focus group
Grupos y relaciones de comunicación	El aporte de ARS indica la presencia activa de la directora junto a miembros de su equipo directivo en la mayoría de las redes estudiadas. Situación reflejada por los cliques, señalándola como actor preeminente, desde donde se conectan los demás actores, incluso en asuntos personales que, por lo general restringe, la presencia de líderes formales. Aquí se visualiza la directora y una docente respectivamente, lo que indica un importante grado	Los grupos se conforman por estamentos y por la edad entre sus miembros. De modo particular, los docentes se integran en grupos de acuerdo a las disciplinas que enseñan. La comunicación se despliega en actividades formales establecidas en el centro como reuniones por ciclos o niveles y reflexión pedagógica. Los canales informales permiten informar a docentes que no pueden participar de instancias formales,	Los grupos se conforman de manera formal e informal. En lo formal, subyacen las afinidades personales y pedagógicas; en lo informal se asocia con las actividades internas que permiten desarrollar una sana convivencia.

	ARS	Entrevistas al director	Focus group
	de cercanía y de confianza con todos los funcionarios del centro, como asimismo señala un estilo de trabajo propio de su gestión.	señalándole los puntos más relevantes de las reuniones.	
Liderazgo	El centro presenta un <i>liderazgo focalizado y formal</i> , destacando un fuerte posicionamiento del equipo directivo en todas las redes, con especial preeminencia de la directora. Sin embargo, en todas las redes encontramos a actores relevantes que no forman parte del equipo directivo, señalándonos claramente las dinámicas internas de las relaciones de los miembros de este centro.	Existe por parte de la autoridad, un reconocimiento del liderazgo que presentan algunos actores informales. Se les considera como líderes positivos y se les abren espacios para que puedan manifestarse y servir al centro.	Se reconoce un liderazgo que es asumido por el equipo directivo y que se encuentra instalado naturalmente en el centro donde es posible acudir y recibir respuestas a las necesidades de los docentes. Los docentes perciben el liderazgo de la directora y su equipo como...
Referentes organizacionales	Los miembros del equipo directivo desarrollan su liderazgo básicamente desde los cargos que detentan, manifestándose un alto grado de aceptación por parte de los docentes que recurren a ellos permanentemente.	Desde la Dirección se orientan esfuerzos para entregar soluciones a los docentes, demostrando un trabajo colaborativo que beneficia al centro, donde en conjunto buscan soluciones para cada situación. Es decir, en la red de gestión, de enseñanza y red de convivencia.	Las diferentes necesidades que surgen entre los docentes son dirigidas, principalmente, a los líderes formales que buscan y entregan las soluciones adecuadas a quienes lo necesitan.
Mejora y eficacia escolar	Las redes están débilmente acopladas, siendo posible que exista menos resistencia a los cambios y una mayor apertura a generar soluciones en conjunto. La estructura de subgrupos al interior de esta red nos hace referencia a un grupo central donde la directora y los demás miembros del equipo directivo, respectivamente, relacionan una cantidad importante de grupos con menor peso relativo en la red.	A pesar del alto grado de vulnerabilidad social detectado en el centro, aun los apoderados optan por el pago de mensualidad puesto que el centro ofrece una oferta educativa de gran nivel que junto resultados escolares en alza que potencian la adhesión de las familias. Asimismo, se reconoce que existen necesidades internas para mejorar aún más los desempeños institucionales. En este sentido, la convivencia escolar, con mediadores internos, requeriría ser potenciada para asumir las dificultades del centro en esta área.	Los informantes aprecian un progreso del centro que ha consolidado resultados, dando especial relevancia a la búsqueda de recursos que permitan avances sustanciales en términos de mejora. Entre ellos, se incorporan nuevas tecnologías, se promueve la innovación y el trabajo en equipo entre los docentes.

	ARS	Entrevistas al director	Focus group
Cultura escolar	Desde ARS se indica que algunos docentes con altos niveles de protagonismo acompañan a los líderes formales, arrojando nueva claridad sobre el trabajo en equipo y la participación en las dinámicas grupales respecto de las áreas que involucran una sana convivencia y las relaciones interpersonales en cuanto llevan años trabajando juntos, congregando los intereses de la institución con el trabajo de sus miembros.	La mirada tanto interna como externa que se tiene del centro escolar indican que este ha evolucionado desde sus sellos deportivos hacia los valores como el respeto y hacia el desempeño de altos estándares de aprendizajes, consolidándose como el centro más importante del entorno.	Los informantes señalan que el centro tiene un carácter familiar por la alta concentración de hijos de funcionarios que estudian en el centro, lo que permite desarrollar desde, las confianzas y los esfuerzos compartidos, una cultura cercana basada en el desempeño académico, los valores y el deporte.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Grupos y relaciones de comunicación

Todos los funcionarios comparten instancias de comunicación que les permite conocer y participar de la misión y visión institucional. Desde estas se reconoce un compromiso con la educación integral que compromete la entrega de herramientas necesarias tanto a nivel de conocimientos, como de habilidades y actitudes para el desarrollo de los estudiantes y su posterior aporte a la sociedad. Los grupos que emergen desde las propias dinámicas relacionales se forman de acuerdo a criterios personales y pedagógicos, no obstante, desde la Dirección del centro se buscan los momentos para que los funcionarios puedan reunirse de manera más cercana tanto formal como de manera informal, donde se favorece la convivencia y el buen clima laboral.

Ante realidades contractuales de algunos docentes que no pueden estar presentes en la entrega de información de carácter formal, se les comunica personalmente de los acuerdos tomados como centro escolar. Con ello, se resguarda que todos los funcionarios reciban la necesaria información para su desempeño laboral y la marcha del centro. En los agentes destacados resaltan los grados de cercanía y confianza con sus pares y en el caso de la directora y miembros del equipo directivo, señalan un estilo de trabajo propio.

Liderazgo

El liderazgo se relaciona principalmente con los miembros del equipo directivo, tanto en lo pedagógico como en lo administrativo, lo que marca un sello en el ámbito laboral. Se reconocen los liderazgos del equipo directivo que convocan a todos los

funcionarios en esfuerzos individuales, les entregan directrices y les apoyan en su labor pedagógica. De igual modo, se distinguen liderazgos docentes que aportan de manera natural y espontánea en diferentes ámbitos donde se requiera. Sin embargo, visto en conjunto el centro se presenta bajo un liderazgo focalizado y formal, destacando la presencia de los distintos actores formales; no obstante, en todas las redes se visibiliza la presencia de actores informales presentes en las distintas dimensiones del estudio.

Referentes organizacionales

De acuerdo con la normativa vigente escolar el centro ha tenido que adaptarse a los cambios. De tener un carácter selectivo, dado por el pago de mensualidad y por el nivel académico, el centro actualmente acoge a todos los alumnos generando espacios y compromisos institucionales para aquellos estudiantes que presentan NEE, respecto de los contenidos curriculares y de las actividades pedagógicas.

Considerando las distintas dimensiones estudiadas, los docentes acuden principalmente a los líderes formales en buscar de alguna orientación o respuesta a sus demandas, situación que queda reflejada por los aportes de ARS donde la directora junto a la jefa técnica lidera estas redes. Este protagonismo se presenta específicamente en las redes de gestión y enseñanza, propias de sus cargos y funciones.

Por su parte, las relaciones de colaboración se manifiestan esencialmente en el desarrollo de una organización que emana desde el equipo directivo que asume y resuelve básicamente en temas atinentes a su gestión, y en la disposición apreciada entre los docentes que actúan coordinadamente al servicio de los aprendizajes y de los avances del centro escolar. Un aspecto que permite esto es el hecho de que la mayoría de los docentes tienen una amplia trayectoria educativa desarrollada precisamente en este centro que, para muchos tiene un “sello familiar”, esto provocaría un mayor conocimiento de las necesidades y una mayor apertura a satisfacerlas.

Mejora y eficacia escolar

Se considera como un colegio relativamente nuevo que va consolidando avances en la mejora escolar. La institución se respalda en un modelo de gestión de calidad con mejoras significativas en los resultados de aprendizaje. Para ello, compromete todos los esfuerzos institucionales al servicio de las familias y de los estudiantes, focalizándose en el desarrollo pedagógico, a través de sólidos conocimientos intelectuales, socioafectivos

y físicos de calidad, junto a la lengua inglesa que les permita el acceso a estudios de nivel superior o a la inserción al mundo laboral.

Al considerar la organización interna, este centro sitúa en el desarrollo de un clima positivo que mejore la convivencia de todos los actores; en la productividad del trabajo pedagógico; en el uso eficiente de los recursos humanos y financieros; en los aportes y el desarrollo de capacidades de todos sus miembros y atraer el compromiso de los padres y apoderados al proyecto educativo del centro, visto como uno de los componentes principales del mejoramiento educativo.

Ello se puede apreciar en el progreso del centro y en el continuo apoyo que se ofrece desde las distintas jefaturas a la mejora e innovación del trabajo docente dosificando la carga horaria en cursos, asignaturas y actividades complementarias, incorporando tecnologías al trabajo con los alumnos, lo que ha llevado a mejores desempeños académicos.

Cultura escolar

Es un colegio que tiene una trayectoria familiar y de continuidad en cuanto los alumnos de los funcionarios son parte del colegio y coexisten varias generaciones de estudiantes de las mismas familias que estudian en el centro. Situación que permite generar vínculos más estables en cuanto a las relaciones interpersonales entre los funcionarios, los estudiantes y sus familias.

Como, en general, las redes estudiadas se presentan débilmente acopladas, esto puede indicar que existe una gran confianza en el equipo directivo y ofrecen menos resistencia a los cambios, permitiendo generar instancias para la mejora continua en toda la institución. De hecho, a partir de los aspectos observados, este centro reúne condiciones propias y contextuales que, bajo lineamientos desde la Dirección y seguramente desde la administración central, imprime características particulares a sus procesos internos donde encuentra sentido una configuración de liderazgo focalizado y formal como centro. Es decir, las categorías analizadas encuentran sentido en la claridad de los argumentos y de las prácticas instaladas, en la convocatoria de todos sus miembros, en un equipo directivo bien afiatado y en un cuerpo docente que asume con determinación las orientaciones para el logro de los objetivos institucionales.

6.2.2 Centro American School II

Los resultados del centro se organizaron como sigue: primero se presenta el análisis desde la perspectiva de ARS; luego, se expone el análisis cualitativo; finalmente, se comparan los resultados precedentes mediante la triangulación.

6.2.2.1 Análisis desde la perspectiva de ARS

El centro American School II, al igual que el centro anterior, forma parte de una red de colegios subvencionados distribuidos en varias comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Es reconocido por ofrecer una educación integral y de calidad a más de 2000 estudiantes de enseñanza básica y media, contando para ello, con más de cien funcionarios, distribuidos en diferentes cargos y jornadas. Su misión educativa les compromete con las familias que depositan su confianza en el centro desde hace veinte años.

El centro se ubica en una comuna emergente de clase media baja, siendo reconocido por cuatro años consecutivos por el Ministerio de Educación como un colegio de excelencia. La propuesta educativa se basa en la excelencia académica reflejada en altos y sostenidos resultados en pruebas del SIMCE, las altas expectativas puestas en los estudiantes, la formación integral asociada al desarrollo armónico del ser humano y en las actividades deportivas y extra programáticas. Todo ello, sustentado en la práctica de valores como el respeto, el compromiso, la solidaridad, la honestidad y la responsabilidad.

Este centro busca posicionarse como uno de los mejores centros educativos presentes en la comuna no sólo por sus resultados académicos sino también por sus logros deportivos, destacando en karate y basquetbol a nivel de federaciones. A nivel de gestión institucional, el centro desea seguir avanzando en la formación de los docentes para actualizar sus conocimientos y apropiarse de nuevas estrategias metodológicas, así como en el desempeño de equipos de trabajo, y en el desarrollo de una comunidad de aprendizaje que promueva permanentemente aprendizajes de calidad en los estudiantes.

La percepción del centro de parte del entorno social y de los organismos ministeriales lo sitúa como aquel que entrega una educación de calidad a todos los estudiantes, vinculando a las familias en el quehacer educativo, fomentando las responsabilidades compartidas y estableciendo altos niveles de exigencia, lo que le ha permitido posicionarse como uno de los mejores centros de la comuna.

Este centro educativo presenta en general bajas densidades que superan apenas el promedio del 13,6 %, siendo la más alta la de enseñanza, con 15%. Lo mismo ocurre con la centralización, cuyos resultados no sobrepasan el 42% en promedio, apreciándose una relativa preeminencia de centralización en gestión con un valor de 58,0%. Enseñanza y convivencia se movilizan en 43% y 37%; asuntos personales se presenta como la más baja tanto en densidad como en centralización, con 10% y 31,8%, respectivamente.

Dimensión enseñanza

Los actores más prominentes en esta red (Tabla 17) son P27 y P28, jefas técnicas, quienes ocupan las primeras y segundas posiciones en las medidas estudiadas. Este escenario es coherente con el puesto que ocupan, aunque resalta fuertemente P17, docente veterana en el centro. La presencia de la directora (P42) se ubica en la tercera y cuarta posición en esta red, sin embargo, el inspector general (P41) no ocupa en ninguna posición en esta red.

Tabla 17. *Posición de los actores en las medidas nodales*

	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	Cuota Cent.
	Outdegree	Indegree		OutCloseness	InCloseness	Beta	
Enseñanza	P27	P17	P17	P17	P15	P17	P17
	P5	P28	P49	P28	P20	P27	P28
	P53	P42	P27	P27	P27	P28	P42
	P24	P27	P42	P46	P47	P42	P27
Gestión	P3	P42	P17	P42	P19	P42	P42
	P22	P28	P49	P41	P21	P41	P28
	P18	P17	P27	P27	P45	P27	P41
	P7	P27	P42	P17	P8	P28	P27
Convivencia	P27	P42	P17	P17	P59	P42	P42
	P46	P41	P27	P42	P44	P41	P41
	P17	P17	P46	P41	P51	P28	P28
	P53	P28	P42	P28	P1	P17	P46
Asuntos	P31	P42	P42	P42	P20	P42	P42
	P24	P17	P41	P41	P57	P28	P41
Personales	P32	P28	P17	P17	P15	P41	P17
	P5	P41	P5	P28	P59	P17	P46

Leyenda

Posición	Cargo	Posición	Cargo
P42	Directora	P27 y P28	Jefas técnicas
P41	Inspector general	P1 a P59	Nodos docentes

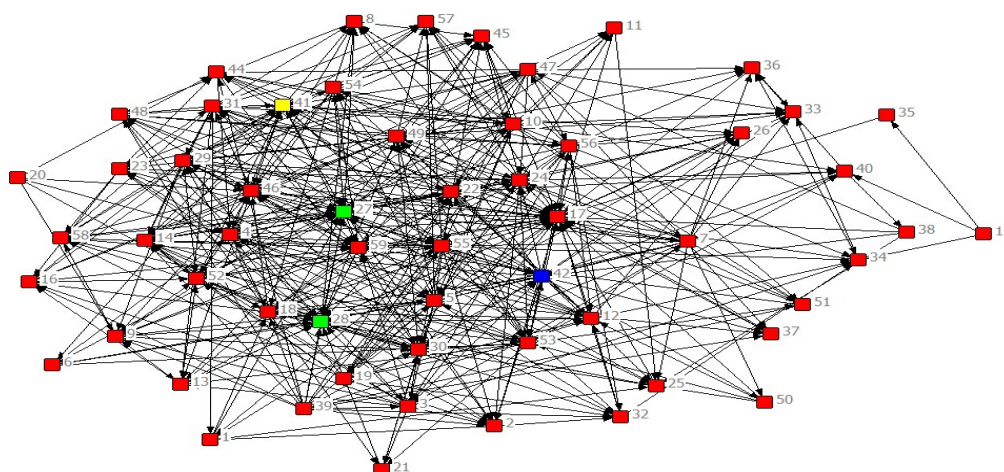
Fuente: Elaboración propia (2018)

A diferencia de la red anterior, destaca la presencia de P17 casi en la totalidad de todas las medidas, demostrando con ello que es una docente destacada que recibe una gran demanda de pedidos por parte de sus pares, goza de gran popularidad, acceso a información por su alto grado en cercanía. Es considerada puente por donde fluyen los contactos sociales y se transmite la información que se genera en la red. Le acompañan las jefas técnicas P27 y P28 en todas las medidas, lo que es coherente con esta red en donde ellas deben liderar los procesos técnicos en enseñanza y aprendizaje. La directora se visualiza en la distancia, tanto en todas las medidas, exceptuando cercanía donde no tiene participación destacada. Por su parte, el inspector general no comparte relevancia en ninguna de las medidas estudiadas.

La cuota de centralidad y poder de Bonacich presentan la misma situación, en este caso refrendada por la labor y el cargo que ocupa la directora en este centro. Se entiende claramente que este nodo (P17) acapara la atención en cuanto a las relaciones en las que

participa y el poder que despliega en este centro. Sin embargo, se encuentran presentes los otros miembros del equipo directivo en tareas asociadas a esta red, donde se vinculan con todos los miembros del centro, especialmente con docentes, establecen redes de comunicación eficientes y lideran la participación de las dinámicas internas sobre los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Resulta interesante reconocer la presencia de ambas jefas técnicas en segunda y tercera posición (Figura 14, respecto de las relaciones de poder que se establecen con los demás actores, que coincide con las funciones propias de sus cargos de gestión pedagógica. Como ya se indicó, la directora se encuentra en posiciones más distantes, desde la tercera y cuarta posición.

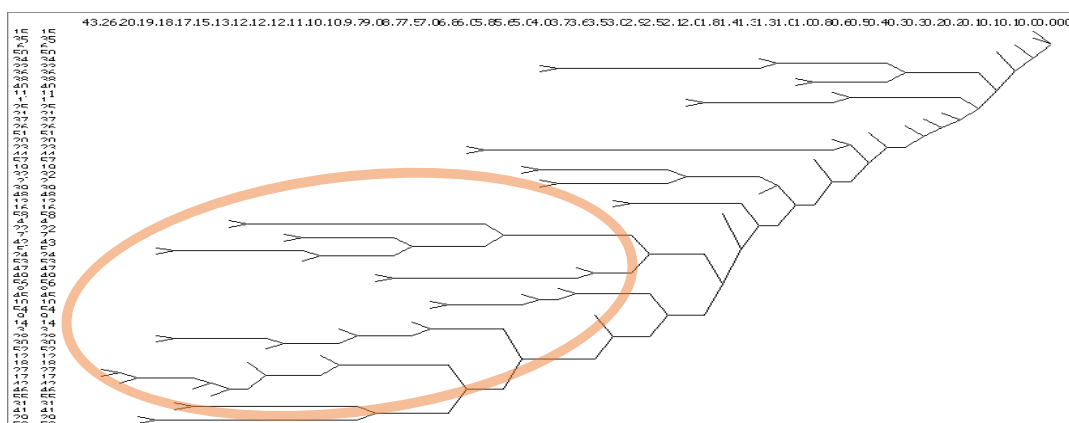
Figura 14. *Red de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia (2018)

La Figura 15 sobre cliques o subgrupos reconoce la presencia de miembros del equipo directivo, donde destaca una de las jefas técnicas (P27) y una docente (P17). A partir de ellas se conectan los otros nodos de la red. Desde estos hallazgos, esta red presenta una *configuración de liderazgo focalizado y formal*.

Figura 15. *Subgrupos o cliques de la dimensión enseñanza*



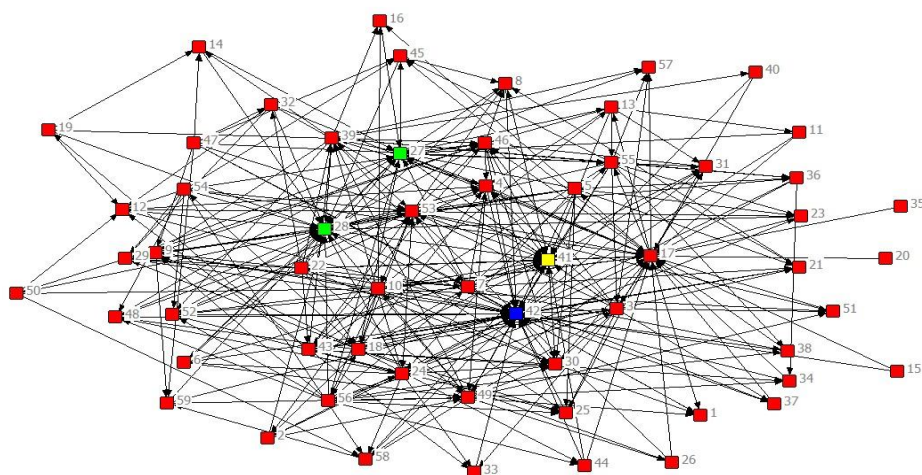
Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión gestión

En la Tabla 14, podemos apreciar que se trata de una red poco densa (10,1%) y con una centralización de 17,7% y 58% (outdegree e indegree, respectivamente). En esta red la preeminencia la tiene la directora P42, ocupando las primeras posiciones en todas las medidas, salvo en cercanía; el inspector general (P41) y una jefa técnica (P28) en segundas posiciones. Por su parte, la otra jefa técnica ocupa la tercera y cuarta posición, acompañada de los otros miembros del equipo directivo. Este hecho revela la experiencia de la directora en este puesto, lo que le permite realizar la gestión educativa acompañada de su equipo en quien deposita su confianza y recibe apoyo.

La Figura 16 representa claramente las posiciones expuestas en centralización, intermediación y cercanía, donde los agentes formales comparten estos atributos con otros docentes como P3 y P22 en centralidad y, con P19 y P21 en cercanía (InCloseness), destacando la popularidad y el alto grado de intermediación que tiene el actor P17, ya mencionado en la red anterior.

Figura 16. *Red de gestión*

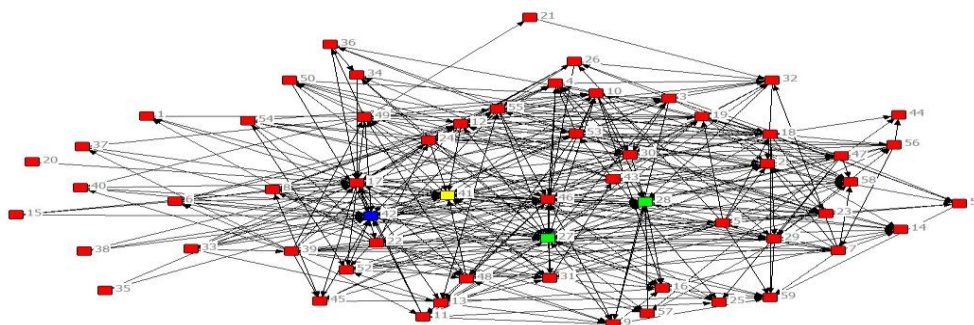


Fuente: Elaboración propia (2018)

De acuerdo con la cuota de centralidad y poder de Bonacich, se aprecia que en esta red de gestión los miembros del equipo directivo reciben el mayor número de elecciones por parte de los demás miembros de la red y realizan el mayor número de elecciones, representando un eje central en todos los procesos de gestión, comunicación y toma de decisiones en el centro que dirigen. Además, tienen el poder de relacionarse con el mayor número de nodos ya que poseen el mayor grado de conexión con ellos y en donde existe una clara dependencia de estos hacia la directora.

El análisis de los subgrupos es consistente con lo anterior. En la Figura 17 se aprecia un clique coliderado por la directora y el inspector general (P42 y P41). A él se articulan otros actores, tales como P3, P28, P46, P24 y P53, donde está incluida una jefa técnica, evidenciando una tendencia de liderazgo focalizado en esta red.

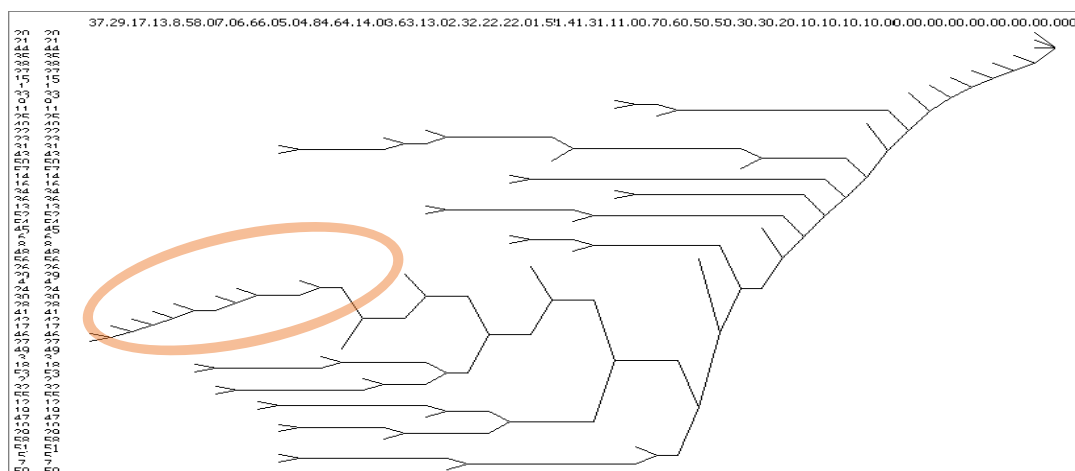
Figura 18. *Red de convivencia*



Fuente: Elaboración propia (2018)

Respecto de los subgrupos, la Figura 19 identifica un clique principal que surge de P2 y P46, jefa técnica y docente, donde se encuentran los demás miembros del equipo directivo, involucrados con los demás docentes.

Figura 19. *Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia*



Fuente: Elaboración propia (2018)

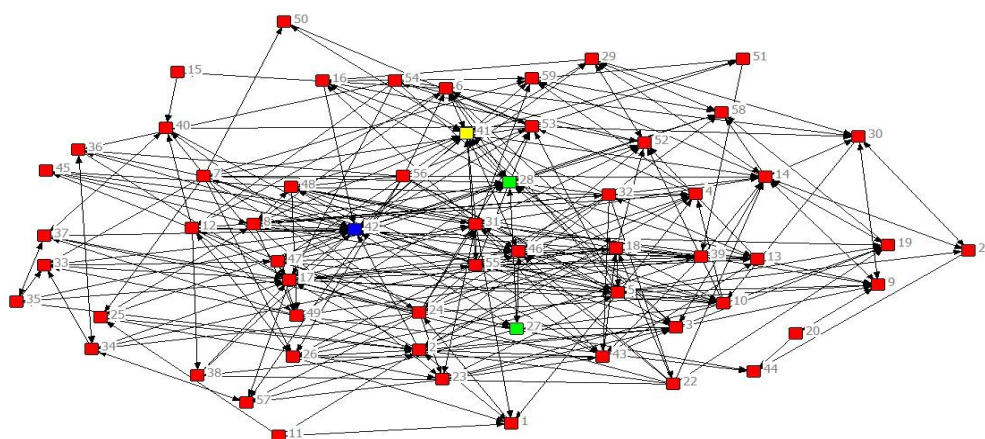
Dimensión asuntos personales

De acuerdo con la Tabla 14 sobre las medidas estructurales de redes, se aprecia que esta red, como ya ha sido recurrente, presenta baja densidad y un grado de centralización bajo, siendo los valores menores cercanos a la décima parte de todas las relaciones posibles. En esta red es preponderante la presencia de la directora (P42), con una cuota de centralidad (CC) del 6,9%, ocupando los primeros lugares en todas las

medidas estudiadas, lo que indica una alta compenetración en esta dimensión, donde los demás actores ven en ella un referente de confianza para tratar temas de índole personal más privada. Le acompañan en segunda posición el inspector general (P41), y una de jefa técnica (P28).

En efecto, en la Figura 20, estos actores se visualizan trabajando muy cercanos y participando de manera alternada y conjunta, lo que nos sugiere un conocimiento mutuo y una relación estable en cuanto a influencia, participación y conocimiento sobre la marcha del centro escolar.

Figura 20. *Red de asuntos personales*



Fuente: Elaboración propia (2018)

Este centro presenta claramente un patrón de liderazgo focalizado en todas sus redes con preeminencia de la directora (P42), en todas ellas, salvo en la dimensión de enseñanza que es liderado por una jefa técnica (27), la que comparte liderazgo con la directora también en convivencia.

Aunque resulta evidente la supremacía de los miembros del equipo directivo en las medidas de centralidad, no es menor destacar a otros actores informales como P17, P19 y P20 que comparten ciertas posiciones de apoyo en las redes de enseñanza, convivencia y asuntos personales. Esto señala ciertos espacios de apertura por parte de la dirección hacia nodos informales y a la participación de estos en áreas propias del quehacer educativo y que, estarían más relacionadas con los miembros del equipo directivo.

6.2.2.2 Análisis cualitativo

Grupos y relaciones de comunicación

En cada institución escolar es posible visualizar diferentes conformaciones de redes sociales que, como tejido social, involucran a todos sus actores en una continua influencia entre ellos. Trabajar sobre la base de los desafíos institucionales, implica un alto sentido de compromiso y responsabilidad de cada actor. Las afinidades profesionales, el trabajo en determinadas áreas y los rangos etarios, entre otros, son los condicionantes principales que permiten la conformación de diferentes grupos, a nivel formal como informal en este centro escolar, *“...las mismas miss que hacen primero y segundo, que es un grupo bien afiatado, después están los grupos de profesores de enseñanza básica y media que comparten la sala de profesores durante la jornada escolar completa, que son como los más identificables”* (C2, E3).

Grupos que son reconocidos por todos los miembros del centro y que están abiertos a trabajar con los demás funcionarios *“...los mueve la parte profesional porque tienen que trabajar en grupo, entonces se tienen que poner de acuerdo, las misses dan trabajo en la UTP de acuerdo a departamento, dan responsabilidades y como que hay sub grupos que también hay, que se relacionan por vínculo”* (C2, E5). Elementos que aporta otro docente: *“...pero sí son grupos de cuando hay que compartir, son grupos abiertos por ejemplo igual yo puedo ir a una mesa de séptimo y octavo y compartir con ellos, pero eso es extra, porque generalmente estamos como grupo de trabajo”* (C2, E1).

Esta realidad abre espacios para que todos los actores estén interconectados y puedan recibir la información que emana desde la autoridad, sin importar mayormente los canales o los espacios en que ocurre. Lo que sin duda, crea vínculos más allá de las tareas profesionales y que permite establecer un clima de sana convivencia; *“...desde que partió el colegio, todas las cosas son con todos... si hay un aniversario, si hay una celebración de una fiesta, del dieciocho, que cualquier cosa que hiciéramos, era con todo, paseo de fin de año, con auxiliar, con técnicos de apoyo, con todos...”*; *“Y se juntan en las casas los chiquillos, que los cumpleaños, los bautizos, que nace un bebé, que el “baby shower” que van teniendo...”* (C2, D).

Sin embargo, desde la propia dirección se establecen ciertos límites de participación personal en eventos fuera del establecimiento; *“En distintos momentos, o sea yo no intervengo si es en vida privada no...a no ser que me inviten a algo, pero igual*

uno no deja de ser la directora, ... entonces si hay un matrimonio uno va, está un rato, después se retira y todo el cuento, pero, es eso, pero aquí en el colegio es distinto, porque en actividad que hay y hacemos ahí estamos con todos los grupos”

En cuanto a la comunicación, destaca el carácter formal como las circulares, los correos electrónicos institucionales como personales, que buscan finalmente informar a todos *“... uno está acostumbrado a la circular muchas veces, el consejo, que bueno...lo formal es el consejo y entregamos el cronograma, la batería de cosas que hay que hacer así como formalito”*; *“...los profes tienen sus propios correos, entonces primero es su correo y el institucional, ha costado un poco que lo vayan usando...”* (C2, D).

Liderazgo

Las opiniones sobre el liderazgo en este centro escolar se movilizan entre el liderazgo colaborador y el liderazgo pedagógico, dependiendo de la situación que se viva. En todo caso, ambos liderazgos convergen en un entorno amigable, donde tanto directivos como docentes pueden ejercer sus propios liderazgos, sin determinarse claramente cuál es el más relevante; *“Yo lo percibo como un liderazgo colaborador en algunas áreas, depende de la situación, en otros momentos el liderazgo tiene que ser más...el líder que va a plantar algo, es el que tiene la visión y el que tiene que entusiasmar a los otros a seguirla, pero...ahí es como, es participativo también, ...autoritario, yo creo que depende de la situación...pero autoritario así por ser, no...pero si porque tiene que haber una autoridad en el momento en que se necesita”* (C2, E4).

Se reconoce en este sentido el genuino interés de la directora y de su equipo directivo para ayudar a que emerjan nuevos líderes pedagógicos que transformen su espacio de trabajo y obtengan mejores resultados entre su alumnos; *“...un liderazgo pedagógico fuertemente, en este caso, en el hacer... y también un liderazgo administrativo, teniendo el rayado de cancha claro; los liderazgos tienen siempre en este caso, se tienen que empoderar las personas, y el otro, en este caso, el que está recibiendo que es el profesor”* (C2, D).

Al respecto se aprecia un esfuerzo en conjunto por establecer ciertos lineamientos en torno al ejercicio de un liderazgo directivo, cuya permanencia en el tiempo arroja excelentes resultados, *“ese posicionamiento es producto del esfuerzo y del trabajo, pero aquí hay que decir, el trabajo de todos, o sea se tiene que liderar, se tienen que establecer*

metas claras, pero no se logra si no hay de atrás un equipo y si no hay gente que cree, digamos en lo que uno plantea” (C2, D).

Además, se percibe que ser líder formal no es una tarea fácil, lo que requiere de ciertas herramientas y condiciones personales para llevar a cabo su ejercicio. Desde esta mirada, se reconoce el liderazgo pedagógico, a la cabeza de varios docentes, *“Ahora, eso no es un trabajo fácil, ... tenemos todas personalidades fuertes, porque para ser líder, no se puede ser sumiso” (C2, D).* Aspecto confirmado por un docente relevante: *“La docente de matemática en los cursos básicos lograba treientos y más puntos en el SIMCE ya, pero al margen de ello, ella también en el trabajo anterior también capacitaba profesores, ya, por lo tanto, ahí hay herramientas, hay competencia que están por sobre el resto...” (C2, E3).*

En resumen, en este centro coexisten diferentes estilos de liderazgo, que se plantean más bien desde el nivel situacional y se movilizan desde lo pedagógico hasta lo administrativo, *“yo lo delego, ahora no quiere decir que yo estoy fuera del proceso, porque yo igual estoy llena de carpetas, porque aquí cada carpeta tiene lo que estamos haciendo, es todo lo que hay, pero...yo diría que es pedagógico y administrativo” (C2, D).*

Esto es coherente cuando se mueve una maquinaria de cerca de 100 funcionarios de una institución que atiende a muchos alumnos y que debe su prestigio a una estructura bien consolidada que permite tomar adecuadas decisiones frente a los diferentes eventos del trabajo cotidiano, y en donde la pertinencia de la delegación de tareas ha permitido un actuar más complejo y exitoso.

Referentes organizacionales

Respecto de la organización interna, en este centro se establecen distintos tipos de relaciones, en este centro, como ya ha sido común, los aspectos técnico administrativos, relacionados con enseñanza, gestión y convivencia se dirigen hacia los líderes formales, principalmente, *“... en el aspecto administrativo ellas se relacionan con nosotros, la inspectora general también con la jefa de UTP (unidad técnico pedagógica) si alguna situación que hubiera condición y a nivel de dificultad, por ejemplo con los alumnos intervendría por ejemplo la orientadora, la psicóloga..., entonces como que viene así*

canalizando así para... si es como convivencia, si es de disciplina, sea académico” (C2, E3).

Esta relación se amplía desde las tareas asociadas con la directora que no solo comparte temas de esta índole, sino más bien se organiza en torno a las decisiones que se deben transmitir en estas áreas, *“Con UTP coordinamos algunas estrategias, porque primero con la UTP, la jefatura directa o sino uno lo quita el piso, si uno entra directamente no deja el espacio, no le quita el espacio a la UTP delante de un profesor” (C2, D).*

Esta práctica se valida entre el cuerpo docente en cuanto se reconoce que es necesaria para la institución y el aprendizaje de los alumnos, *“...todas las decisiones y gestiones que se hacen son para la mejora del colegio, tanto en el profesorado, los alumnos, o sea siempre se ha ido en todo” (C2, E4),* donde se acude al líder formal asociado principalmente a ciertas tareas de sus competencias *“... lo primero es jefa de UTP, a ver qué es lo que ella en términos de la planificación, porque ellas son las que van manejando la planificación, ...la evaluación de los chiquillos, los tiempos, en términos, digamos del avance y el progreso” (C2, E2).*

En resumen, existen tendencias naturales a compartir temas de los ámbitos institucionales que derivan, principalmente, desde el equipo directivo. Sin embargo, aunque no está declarado, creemos que la natural formación de grupos en una institución grande crea instancias de comunicación en torno a diferentes temas, como es el ámbito de asuntos personales, que se restringe a espacios sociales más cerrados.

Mejora y eficacia escolar

El trabajo conjunto de una comunidad activa permite desarrollar estrategias para obtener mejores resultados organizacionales. Este centro representa el lugar propicio para el aprendizaje continuo. En efecto, diferentes decisiones como la articulación entre los diferentes ciclos y niveles escolares; la responsabilidad profesional; lineamientos generales para toda la institución y el trabajo conjunto han permitido sobresalir en los resultados académicos y mantenerse en el tiempo con altos estándares de aprendizaje, *“articular, primero en el prekínder, kínder, primero, segundo, tercero, cuarto iban revisando todas las firmas pero después yo los abrí, vale decir que el kínder con el primero, en el segundo con el tercero, ya, porque ahí hay un, el cuarto con el quinto, el*

sexto, con el séptimo, cosa de que tal manera no me quedaran cortes dentro de los niveles, poder articular y jerarquizar contenidos, porque en el fondo era ordenar...” (C2, D).

Sin embargo, se distinguen momentos sombríos en el centro que les hizo tambalear, pero que han sabido sobreponerse, *“Tuvimos un problema...así como grande en realidad... que fue complejo lo digo a nivel institucional y yo siento que los costos todavía los vamos a tener este año y el próximo, aunque ya por ejemplo los resultados del SIMCE ya empezó a subir, ya, empezó a subir, pensamos que para remontar nuevamente, pero hubo un momento crítico, porque también, porque dentro de los convenios colectivos que se suscribieron los profesores, el sindicato, así tienen cuatro días administrativos” (C2, D).*

El motor que impulsa a este centro escolar es la mejora, donde gracias a ella hoy la institución goza de excelente salud; mantiene sus exigencias curriculares y se responsabiliza de sus decisiones, lo que le permite enfrentar el futuro con optimismo y energía, *“se retroalimenta y mejora, porque la tendencia nuestra en general es como mejoro mi trabajo, mi forma de actuar, mi forma de tomar decisiones, mejorar las responsabilidades del trabajo” (C2, E3);* se confirma con la opinión de otro docente destacado *“...todas las decisiones y gestiones que se hacen son para la mejora del colegio, tanto en el profesorado, los alumnos, o sea siempre se ha ido en todo” (C2, E4).*

Cultura escolar

Una cultura institucional claramente establecida crea un fuerte arraigo entre sus miembros y les permite reconocer sus bondades y limitaciones, creando una historia compartida entre todos ellos. En el caso de este centro escolar la cultura escolar está determinada por la propia historia institucional, donde muchos de sus funcionarios fueron fundadores, lo que les permite tener una visión más profunda de esta, de los alumnos y del entorno, *“... yo llegué cuando esto eran viñedos, ya... casi se cayó el colegio para el terremoto, que fue uno de los últimos colegios que salió a trabajar y ahí fue muy complicado, porque el colegio quedó muy mal y tuvimos la respuesta de los apoderados” (C2, D).* Donde, además, esta cultura trasciende a otras actividades del centro *“Sí, lo vemos nosotras cuando salimos con nuestros niños...que se destacan de los demás porque son niños que respetan a su profesor, respetan el lugar donde están, respetan a sus compañeros, entonces no tenemos problemas” (C2, E2).*

Para el conjunto de los funcionarios, esta escuela se identifica con la solidaridad que trasciende sus fronteras y el compromiso de todos sus actores en logros institucionales. Ello ha demandado una gran cuota de sacrificio, de responsabilidades compartidas y de apoyo mutuo para sobrellevar situaciones complejas que han vivido, *“...una de las cosas que a nosotros nos identifica...es el compromiso y no solamente hablo de un equipo directivo, hablo de los profes y también hablo de los niños...incluso a nivel ministerial nos pidieron apadrinar un colegio...” (C2, D); “...porque el colegio se ha mantenido en una evaluación, en un promedio alto en las pruebas estandarizadas, como también hemos ido subiendo cada año con nuestros alumnos de media los resultados PSU” (C2, E1)*. Este hecho se corrobora ante la presencia de un incidente crítico, donde se distingue un alto sentido de compromiso moral, de solidaridad y de organización interna, ante el sufrimiento de un alumno tras la muerte de su padre. El conjunto de varios factores nos habla de una realidad específica que es habitual en un centro con los sellos ya declarados y la cultura que se vive cada día.

Por su parte, diferentes actividades, tomadas desde las bases y en conjunto, determinan hechos que ya se han instalado como prácticas en la vida de la comunidad educativa, entre las que destacan actividades internas, salidas pedagógicas, programas de apoyo escolar y jornadas literarias *“Pero si hay cosas que son como nuestras, nuestras....el día del alumno yo creo que es algo que los niños esperan, que los profesores esperan...(C1, E1); “Las salidas pedagógicas en el segundo semestre...el teatro que ellos esperan (C1, E2)*.

La participación y compromiso de todos los actores permite mejorar cada vez los espacios de una sana convivencia y del esparcimiento dado por las actividades lúdicas, toda vez que el sentido de solidaridad trasciende a otras instituciones en forma de servicio y apadrinamiento. *Programas de lectura silenciosa; El café literario es una actividad muy bonita, también tenemos actividades solidarias... tenemos dos instituciones apadrinadas, un hogar de anciano y un hogar de niños” (C2, E3)*.

6.2.2.3 Triangulación de resultados

El centro American School II se posiciona como uno de los más exitosos a nivel comunal de acuerdo a los resultados institucionales, los informes ministeriales y el amplio apoyo de las familias circundantes. La Tabla 18 vincula los aportes de las diferentes

técnicas de recolección de información respecto de este centro y bajo las percepciones de sus agentes relevantes.

Tabla 18. *Triangulación Centro American school II*

Familias	ARS	Entrevista al director	Focus group
Grupos y relaciones de comunicación	Este centro presenta claramente un patrón de liderazgo focalizado en todas sus redes con preeminencia de la directora, donde los otros miembros formales le acompañan en las distintas redes. Por su parte, actores informales representan apoyos en las distintas redes.	Los grupos se reúnen tanto dentro como fuera del centro en diferentes ocasiones, aunque la dirección busca el encuentro de todos como una comunidad pedagógica. La información oficial se entrega por vías formales procurando la bajada a todos los funcionarios.	Los grupos emergen por las condiciones laborales, por la cercanía del ejercicio docente en lo formal, aunque también se relacionan por afinidad tanto dentro como fuera del centro
Liderazgo	ARS señala la relevancia y experiencia de la directora en este cargo, lo que le permite realizar la gestión educativa acompañada de su equipo en quien deposita su confianza y recibe apoyo. Algunos docentes comparten cierta relevancia al ser reconocidos con altos grados de cercanía e intermediación en algunas redes-	La dirección percibe al liderazgo como pedagógico, práctico y también administrativo, con claridad en las atribuciones propia de cada cargo.	La percepción del liderazgo que se ejerce en el centro adquiere matices de ser colaborador y participativo, aunque puede presentarse como autoritario, dependiendo de las situaciones.
Referentes organizacionales	ARS corrobora los liderazgos formales en las distintas redes, aunque destaca el liderazgo informal de los docentes más veteranos, y en donde existe una amplia conexión con la directora.	Los referentes en términos curriculares y pedagógicos se orientan a la jefatura técnica; en convivencia escolar al inspector general y en Gestión a la directora, aunque como equipo trabajan de modo coordinado.	Diferentes cargos y estamentos se relacionan entre sí, dependiendo de las situaciones, para la toma de decisiones y canalizar el apoyo a los docentes y estudiantes que lo requieran.
Mejora y eficacia escolar	La preeminencia de liderazgo de miembros del equipo directivo es evidente, destacando a la directora y jefa técnica en las redes de gestión y enseñanza, que orientan esfuerzos para avanzar en los resultados de aprendizaje.	Problemas internos que dañaron la imagen institucional y trajeron consecuencias en orden a los resultados, ha significado reorientar los esfuerzos y cohesionarse como comunidad educativa. Estos cambios han permitido reposicionar al centro escolar como uno de los más demandados por el entorno por su proyecto educativo que al igual que su par se basa en la excelencia académica, los deportes y los valores.	El anhelo del centro es convertirse en una comunidad de aprendizaje que tienda al alza en sus resultados escolares. El aprendizaje obtenido se basa en cómo afrontar los nuevos desafíos del currículum que exige un cambio de visión pedagógica.
Cultura escolar	La directora junto a una jefa técnica aparece liderando las medidas nodales en la mayoría de las redes donde los demás actores ven en ella un referente de confianza para tratar temas de índole laboral y personal más privada. nos sugiere un conocimiento mutuo y una relación estable en cuanto a influencia, participación y conocimiento sobre la marcha del centro escolar.	Destaca el compromiso del equipo directivo y del cuerpo docente por lograr altos resultados académicos, cuyo reconocimiento social y ministerial les ha posicionado en la comuna donde están insertos.	La cultura escolar está sustentada en los valores que la comunidad escolar impregna en los estudiantes, tales como el compromiso, respeto y responsabilidad.

Fuente: Elaboración propia (2018)

Grupos y relaciones de comunicación

En este centro existen grupos de carácter formal como es el consejo de profesores, y otros de carácter informal donde se encuentra los docentes de cada ciclo de enseñanza básica y un grupo más amplio que trabaja en JEC que se reúnen por vínculos, incluso en espacios externos al centro. En este sentido, la dirección manifiesta el permanente interés de relacionarse con todos ellos, y que todos los funcionarios puedan relacionarse entre sí en aniversarios, fiestas sociales y paseos de fin de año.

La comunicación oficial se transmite desde las instancias formales con e-mail, reuniones y contacto directo, aunque se reconoce que existen medios informales para transmitirla. Desde ARS, se identifican diferentes grupos liderados principalmente por agentes formales, aunque igual que en centro anterior existen agentes informales que suponen ciertos apoyos en redes como enseñanza, convivencia y asuntos personales. Se trata pues de un fenómeno social y complejo que involucra a líderes formales e informales que tienen metas compartidas.

Liderazgo

Las percepciones acerca de la configuración del liderazgo del centro ofrecen distintas visiones, las que, sin embargo, no se contraponen entre sí. Destaca un liderazgo colaborador, aunque dependiendo de la situación y los contextos puede mutar a ser autoritario. Por otra parte, se señala que existe un fuerte liderazgo pedagógico que mueve al centro hacia sus objetivos institucionales, pero que convive con un liderazgo formal y administrativo, lo que define los ámbitos de acción de los funcionarios. En el conjunto de ellos, se percibe que el liderazgo del centro debe ser claro para dirigir y entusiasmar a los docentes. Estos aspectos tienen su correlato en ARS que revela principalmente la presencia de la directora en todas las medidas, destacando su experiencia en el cargo, y el apoyo y confianza que recibe de su equipo directivo.

En este centro, las distintas situaciones que surgen del quehacer educativo se vinculan estrechamente con los cargos directivos. A su vez, dependiendo del área en que se identifique, se recurre a la orientadora o psicóloga. Aun así, en los temas más complejos, es el equipo directivo quién se reúne y toma las determinaciones más adecuadas posibles.

El principal hito que define a este centro lo marcan los altos puntajes en las pruebas estandarizadas que se aplican cada año, con algunas variaciones siguen siendo

sostenidos y progresivos a través del tiempo y su alto nivel de matrícula. Sus resultados se deben a una visión y misión clara, y a las herramientas disciplinares para una formación integral, derivando en una clara percepción que todas las decisiones de gestión que se toman a nivel de centro están pensadas para la mejora continua de toda la comunidad escolar, donde todos se sienten comprometidos y alineados con los objetivos institucionales. En resumen, este centro como el anterior presenta la misma configuración de liderazgo, que al ser *focalizada* releva la preeminencia hacia los miembros del equipo directivo, aunque en la red de enseñanza se aprecia la relevancia de algunos miembros informales. Esto indica que la búsqueda de la excelencia académica y de buenos resultados escolares se pueden deber a los lineamientos generales dados por la red de colegios a la que pertenecen.

Referentes organizacionales

El centro presenta una organización interna dada por su visión y misión institucional que, al igual que el otro centro, busca desarrollar integralmente a todos sus estudiantes, ya sea a través de altos estándares académicos, como del deporte y la cultura vinculados con los valores que les motivan. Existe una clara percepción que todas las decisiones de gestión que se toman a nivel de centro están pensadas para la mejora continua de toda la comunidad escolar. Todos se sienten comprometidos y alineados con los objetivos institucionales.

Este centro está ubicado en un entorno de clase media baja que comparte diferentes problemas y desafíos tanto sociales como académicos y apoya a todos los estudiantes. En este sentido, las situaciones internas son transferidas y analizadas en diferentes ámbitos sociales del entorno para buscar respuestas y contribuir con la ejecución de las soluciones. En el caso concreto referido a la enseñanza, diferentes profesionales aportan las soluciones desde su dominio disciplinar. En este sentido, el ARS devela la importancia de agentes formales, como las jefas técnicas que ocupan las primeras posiciones en las medidas nodales, reflejando altos grados de cercanía e intermediación en sus respectivas redes. Finalmente, está claro la organización interna representa una tendencia al alza en las pruebas estandarizadas, situándose en un promedio alto y en la confianza de las familias.

Mejora y eficacia escolar

Las trayectorias de mejora señalan estrategias para desarrollar el aprendizaje continuo de los estudiantes basada en la articulación en diferentes niveles escolares, manteniendo altos estándares de exigencia académica desde una educación integral. No obstante, se señala que esto ha significado un aprendizaje colectivo para adaptarse a los cambios y nuevas exigencias, superando dificultades internas y considerando que el modelo educativo que ofrecen debe conectar y trabajar con todos los estudiantes, especialmente aquellos con NEE.

Asimismo, factores como una baja rotación docente, un clima de aprendizaje favorable, una cultura de mejora continuas, sustentada en altos resultados escolares, capital profesional de alta calidad y reconocimiento social y ministerial, permiten mirar con optimismo la vida y trayectorias de aprendizaje de este centro escolar.

Cultura escolar

La historia de este centro está marcada por los actuales directivos que son cofundadores concertando acuerdos y compromiso con la visión y misión institucional. Asimismo, los principales sellos están asociados en las altas expectativas puestas en los estudiantes; en la formación integral del ser humano, y en las actividades deportivas y extra programáticas, y el compromiso y el respeto mutuo que existe entre todos los miembros del centro, especialmente entre los alumnos. Además, el compromiso por la labor educativa en el entorno comunitario abre posibilidades de que el centro preste servicios sociales externos, como apadrinar a otros centros con mayores necesidades educativas. Esto es posible gracias a un trabajo mancomunado, serio y profesional y de establecer redes de apoyo diverso.

6.2.3 Centro Nuevo Milenio

Los resultados del centro se organizaron como sigue: primero se presenta el análisis desde la perspectiva de ARS; luego, se expone el análisis cualitativo; finalmente, se comparan los resultados precedentes mediante la triangulación.

6.2.3.1 Análisis desde la perspectiva de ARS

Este liceo de Excelencia Nacional fue creado en el año 2012 a partir de la necesidad de proveer a una comuna de la Región Metropolitana de un centro educativo de excelencia, acorde con el marco del proyecto impulsado por un expresidente de la

república. Actualmente, tiene una matrícula cercana a los 400 estudiantes. Está ubicado en un entorno con muchas dificultades socio económicas y ocupa las dependencias de un centro escolar antiguo, ofreciendo traslado a los estudiantes con buses de acercamiento, salvaguardando la asistencia a clases y la seguridad personal.

En este sentido, el liceo viene a ser un foco de luz para adolescentes que buscan estudiar en Educación Media Humanística y Científica y una esperanza para cientos de familias que viven en la línea de la pobreza, reflejada no sólo en la precariedad de sus viviendas y acceso a los servicios básicos, sino también en sus bajos niveles de enseñanza que les perjudica en sus fuentes laborales de bajos ingresos y trabajos informales precarios.

Cuenta con una serie de recursos en infraestructura que le permite un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje. A saber, computadores, pantallas interactivas y proyectoras multimedia, instalaciones deportivas de gran calidad son aspectos destacables en la formación integral de los alumnos y alumnas, permitiéndole obtener excelentes resultados en las últimas pruebas SIMCE.

Su proyecto educativo está orientado hacia el desarrollo integral, la excelencia académica y la apropiación de valores morales y religiosos, siendo la base para que sus estudiantes prosigan estudios a nivel universitario. Entre sus lineamientos se encuentran una educación de calidad que promueva el desarrollo personal preparando a los estudiantes para su inserción efectiva y constructiva en la sociedad con un adecuado desarrollo de competencias, y facilitar un ambiente participativo y democrático donde se potencie la libertad de cátedra que promueva un liderazgo educativo. Del conjunto de ello, surge un trabajo colaborativo en el centro, especialmente en gestión académica, apoyando a los estudiantes en los aprendizajes de calidad y alta exigencia.

Su metodología de enseñanza y aprendizaje está centrada en la adquisición de conocimientos contextualizados a sus realidades, la ejecución de destrezas y desarrollo de capacidades personales. En este sentido, el centro sitúa a los docentes como agentes activos de las experiencias exitosas de aprendizajes en una constante progresión de habilidades de nivel superior. Ello implica el desarrollo de competencias en el saber, saber hacer y saber ser.

Sus valores están centrados en el respeto, la solidaridad, la justicia, la honestidad, la congruencia y la imparcialidad, como herramientas de crítica constructiva del entorno político y social. Para lograrlo, el centro ofrece reforzamiento en materias específicas y que presentan mayores dificultades entre los estudiantes, junto al apoyo de psicóloga y orientadora vocacional. Además, el liceo abre sus puertas a los padres y apoderados a su proyecto educativo al ofrecerles ayuda en distintas áreas para apoyar a sus pupilos, ofreciendo programas de formación en prevención de drogas y alcoholismo; educación de la sexualidad; cuidado del medio ambiente y promoción de una vida sana.

Para atender a la nueva población estudiantil, el liceo está adscrito al proyecto JEC, cuyo objetivo principal se orienta a alcanzar los mayores logros personales, académicos y/o laborales. En este sentido, incorpora talleres extracurriculares como preparación a la prueba de selección universitaria, deportes, teatro y pintura, entre otros.

En la Tabla 14 se observa que este es un centro con bajas densidades (DR) del 13,6%, siendo la más baja la enseñanza (11,2%) y la más alta, la convivencia (16,4%). La cuota promedio de centralización de la red (CCR) es de 45,8%, la cuota más baja se encuentra en asuntos personales (24,4%) y la más alta en gestión (88,3%). Las otras redes se situaron sobre el 32%.

En general, el conjunto de las redes manifiesta una tendencia hacia el liderazgo focalizado y formal, indicándonos un alto grado de confianza y un depósito de responsabilidad en el equipo directivo, sobre todo en ámbitos nucleares para la marcha del centro, aunque existe un importante grado de liderazgo de agentes informales que destacan en ellas. Desde los objetivos estratégicos está en sintonía con un liderazgo para la justicia social, pues sus contenidos están vinculados a la justicia, a la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común.

Dimensión enseñanza

El actor más predominante en esta red es P3 junto a P2 (jefa técnica e inspector general, respectivamente), ocupando los primeros lugares, casi en la totalidad de las medidas nodales de la tabla 19. Mención aparte recibe el director signado con P1 que ocupa el tercer lugar en intermediación y el segundo lugar en cercanía.

Tabla 19. *Posición de los actores en las medidas nodales*

Dimensiones	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	C de Cent.
	Outdegree	Indegree		Outcloseness	Incloseness		
Enseñanza	P2	P3	P2	P3	P19	P3	P3
	P16	P2	P3	P1	P20	P4	P2
	P9	P5	P1	P4	P21	P1	P1
	P18	P1	P16	P2	P22	P2	P8
Gestión	P2	P2	P2	P2	P1-P3	P2-P3	P2
	P12	P1-P3	P1	P1	P17	P3	P1
	P19	P6	P3	P3	P22	P1	P3
	P4	P10	P6	P6	P16	P6	P6
Convivencia	P11	P2	P2	P2	P3	P6	P2-P3
	P2	P1	P11	P3	P16	P2	P1
	P12	P3	P6	P6	P15	P3	P10
	P19	P10	P1	P1	P13	P1	P19
Asuntos Personales	P12	P13	P2	P2	P3 P3	P10	P10
	P16	P6	P16	P3	P7	P13	P13-P6
Personales	P13	P3	P10	P13	P4	P11	P1-P3
	P15	P1	P13	P16	P1	P2	P2

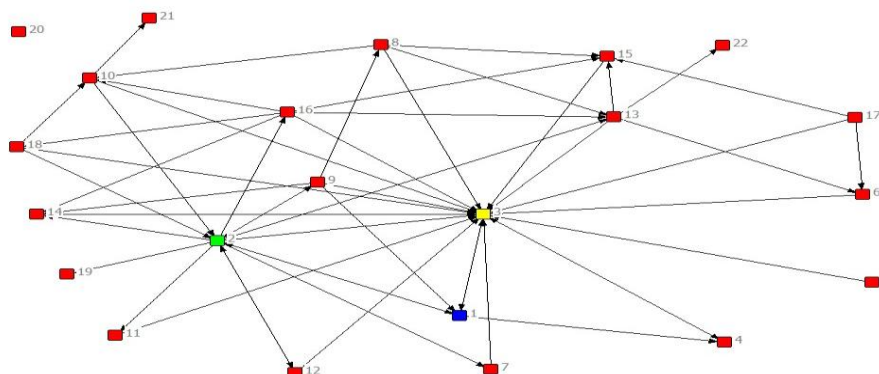
Leyenda

Posición	Cargo	Posición	Cargo
P1	Director	P3	Jefa técnica
P2	Inspector general	P1 a P22	Nodos docentes

Fuente: Elaboración propia (2018)

La Figura 21 confirma lo indicado en cuanto la jefa técnica (P3), pues este agente presenta un gran protagonismo entre los demás miembros del equipo directivo, situándola como un agente de gran influencia en toda la red. Los acompañan P19, P9, P5 y P16 destacándose en posiciones relativamente inferiores. Este hallazgo es previsible en cuanto los procesos de la fundación, administración y desarrollo del centro quedó en manos del equipo directivo, quienes establecieron los lineamientos por los cuales la institución orienta sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, llama la atención que sea el inspector general el que ocupa un lugar más relevante que el director en esta red, donde la respuesta puede estar ligada a que fue el primer convocado por el director para iniciar la marcha del centro.

Figura 21. *Red de dimensión de enseñanza*



Fuente: Elaboración propia (2018)

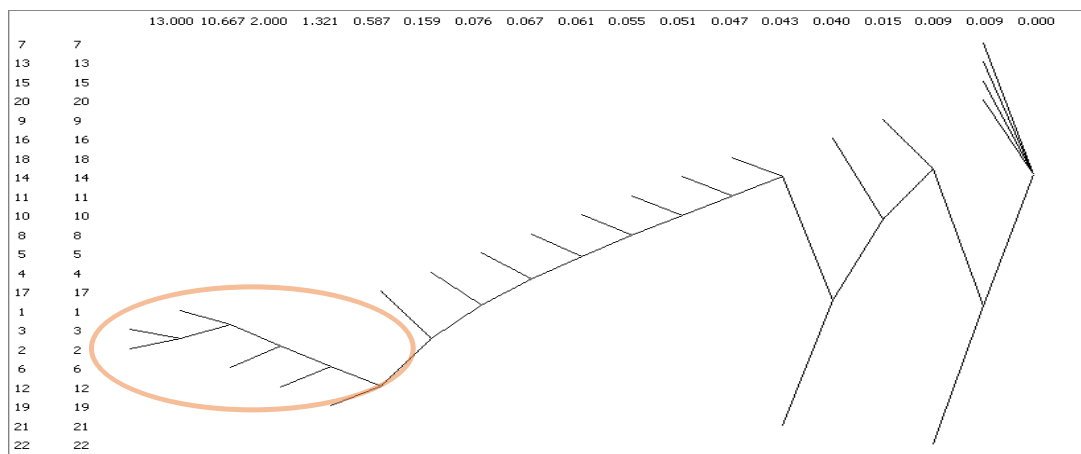
Los datos sobre cuota de centralidad y poder de Bonacich señalan la presencia destacada de la jefa técnica, con las puntuaciones mayores en centralidad y poder. Esto indica que participan tanto de las elecciones que realiza como de aquellas en que la eligen y tiene un determinado número de actores que están ligadas a ella. Es, por tanto, un claro referente para sus colegas y un claro apoyo para el director en temas afines a la enseñanza, lo que puede estar dado por su experiencia, la validación frente a los demás y por los años que trabaja en este centro educativo. Le siguen el inspector general (P2) en centralidad y en tercer lugar de ambas medidas se encuentra la figura del director (P1). En definitiva, el conjunto de los resultados arroja una tendencia focalizada de esta red.

Dimensión gestión

Esta dimensión presenta una red poco densa, ligeramente superior a la red de Enseñanza (12,3%); su centralización supera el 88,3%, siendo la medida más alta de todas las dimensiones. A diferencia de la red anterior, aquí destaca la presencia del inspector general quien ocupa el primer lugar en todas las medidas de centralidad. La segunda posición presenta al director (P1) y la jefa técnica se ubica en tercera posición, salvo en centralidad donde comparte posiciones con el director, en cuanto a popularidad y ser puente por donde fluyen los contactos sociales y se transmite la información que se genera en la red. Esta situación es concordante con lo que muestra la Figura 22 sobre cliques, con un grupo central liderado por los miembros del equipo directivo (P1, P2 y P3), desde donde se unen los demás actores, tales como P6, P12, P16 y P21, señalando un liderazgo focalizado por la preeminencia de todo el equipo directivo en esta red.

Desde el punto de vista teórico existen claros referentes acerca de los equipos directivos como principales gestores y responsables de los avances de los centros escolares toda vez que especialmente, es en el director donde recae toda la responsabilidad administrativa y pedagógica de la institución escolar (Assaél et al., 2018).

Figura 22. *Subgrupos o cliques de la dimensión gestión*

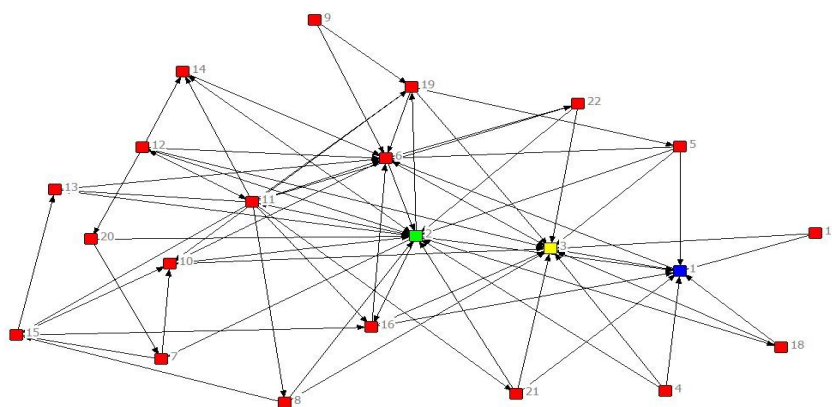


Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión convivencia

La Tabla 14 nos muestra una red con baja densidad (16,4%), aunque se posiciona como la mayor de todas las dimensiones estudiadas, así como una baja centralización que no supera el 32,6% de todas las relaciones posibles. Destaca nuevamente la presencia de los miembros del equipo directivo, quienes se desplazan de manera preeminente en todas las medidas estudiadas, saber: en centralidad (Indegree) destaca el inspector general (P2) en todas las medidas estudiadas, salvo en el poder de Bonacich, siendo acompañado muy de cerca por la jefa técnica (P3). Sin embargo, el director ocupa la segunda y cuarta posición en estas medidas. El conjunto de los hallazgos presenta a un líder formal (Figura 23) asociado a tareas propias de su puesto, donde es acompañado por los otros miembros del equipo directivo como un bloque que trabaja unido.

Figura 23. *Red de convivencia*



Fuente: Elaboración propia (2018)

Se muestra claramente que P2 concentra la atención en cuanto a las relaciones en las que participa y el poder que despliega en este centro. Las tareas asociadas a esta red son el escenario propicio para el inspector general que debe vincularse con todos los miembros del centro, especialmente con docentes, establecer redes de comunicación eficientes y liderar la participación de las dinámicas internas sobre la gestión administrativa. Además, otros actores también ocupan lugares importantes, señalando alta popularidad, un grado de intermediación destacado y un grado de cercanía prominente (P11, P12, P6, P16 y P15), respectivamente. Destaca entre ellos la figura de la docente signada como P6, destacada por su vitalidad y compromiso con la institución. En resumen, los procesos de convivencia, clima escolar y relaciones interpersonales se centralizan en torno a los miembros del equipo directivo, y que permiten vincular a un número importante de nodos en esta red, por lo que se presenta una configuración de *liderazgo focalizado y formal*.

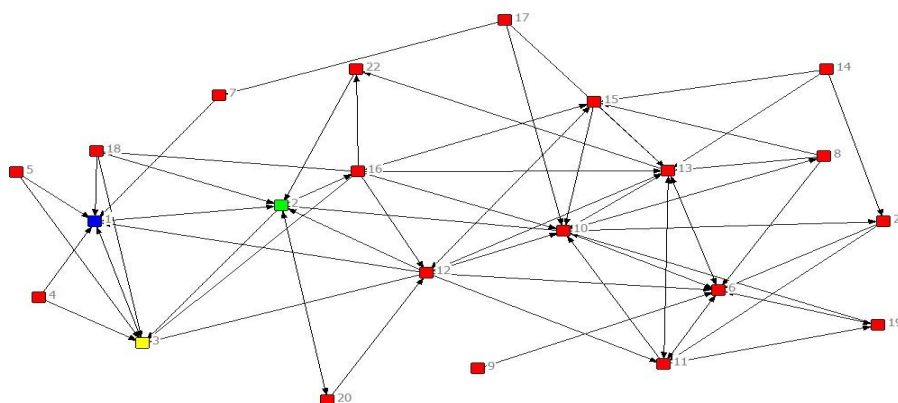
Dimensión asuntos personales

Al igual que las otras redes estudiadas, se observa la tendencia de densidad de la red (RD) y una cuota de centralización de la red (CCR) bajas (14,7% y 24,4%, respectivamente), lo que en este caso específico indica un mínimo de relaciones posibles en esta red. Esta red releva información absolutamente distinta a las redes estudiadas, en cuanto el inspector general (P2) destaca en intermediación y cercanía, así como la jefa técnica (P3) le acompaña en cercanía. Sólo en el cuarto lugar de cercanía se encuentra el

director (P1). Sin embargo, actores como P12 y P13 ocupan los primeros lugares en centralidad y P10 en poder de Bonacich y cuota de centralidad.

Como se aprecia en la Figura 24, los nodos P16, P7, P6 y P13 comparten las segundas posiciones en estas medidas, respectivamente, destacándose P16 en centralidad e intermediación, figurando como un actor importante dentro de toda la red, por su influencia y nexos entre los demás actores.

Figura 24. Red de la dimensión asuntos personales

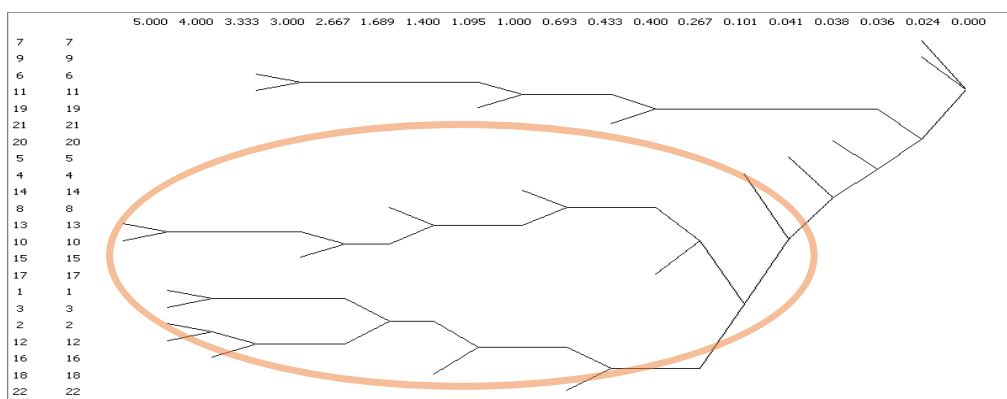


Fuente: Elaboración propia (2018)

En referencia a la cuota de centralidad y poder de Bonacich, destaca el equipo directivo desde la tercera posición en cuanto a cuota de centralidad tanto en las elecciones que realizan como en las elecciones que reciben. Se sitúan en primera posición P10, P13 y P6.

En la Figura 25 sobre subgrupos, se puede apreciar que existen un grupo principal dentro de ella, destaca la presencia de P10 y P6; en los otros grupos encontramos al equipo directivo que los lidera.

Figura 25. *Subgrupos o cliques de la dimensión asuntos personales*



Fuente: Elaboración propia (2018)

En resumen, esta red presenta un patrón de liderazgo informal alternativo, pues líderes informales tienen mayor preeminencia que los miembros del equipo directivo. Específicamente, como ya hemos visto, destacan en centralidad y cuota de centralidad, P12, P13 y P10, respectivamente. Esto no implica que los líderes formales queden absolutamente relegados a un segundo plano, de hecho, algunos de ellos están presentes en las medidas nodales y forman parte de los cliques principales.

6.2.3.2 *Análisis cualitativo*

Grupos y relaciones de comunicación

La conformación de grupos y equipos de trabajo en las organizaciones escolares, junto a los mecanismos de comunicación permiten reconocer sus dinámicas internas en las relaciones sociales y recepción de información. En este centro se perciben ciertos grupos, principalmente de trabajo, que conviven con aquellos de carácter informal. La dirección aprecia la unidad entre los profesores, lo que permite un trabajo conjunto, además, reconoce grupos más amplios, condicionados por los departamentos donde trabajan, “...*la comunidad de los profesores, son muy unidos, trabajan como uno solo. Podría decir que no visualizo grupos. No existen grupos antagónicos; los nuevos, los viejos, no existe eso. Si hablamos de grupos, podríamos hablar de departamentos...*” (C3, D).

Los docentes, por su parte, reconocen grupos de carácter informal, la necesidad de espacios y tiempos para reunirse, lo que les permitiría desarrollar temas más profundos, decidir sobre ellos y destacar los aportes del trabajo conjunto. “*Nosotros creemos que son de carácter informal, y nosotros estamos pidiendo que ojalá hubiese más momentos para*

debatir temas relevantes, que son de pasillo, pero que se necesita más tiempo para tomar algunos acuerdos” (C3, E3); “Aunque no son tantos los momentos que existen para reunirnos, pero sí las veces que tenemos para reunirnos, hacemos un buen trabajo” (C3, E2).

A pesar de que no está claramente definida por parte de los participantes la distinción entre grupos y equipos de trabajos, el director reconoce que aquellos grupos que trabajan de una manera más coordinada y regular en el tiempo se constituyen en equipos de trabajo, *“Diríamos que el departamento que tiene mayor gente y que es muy potente es el de arte y cultura, está educación física..., entonces son equipos de trabajo” (C3, D).*

Por su parte, la comunicación se establece como un puente adecuado entre los diferentes actores y grupos dentro del centro escolar. Existe una percepción positiva, desde los agentes relevantes, que la comunicación es fluida y eficiente *“...y de las instancias de comunicación, yo veo una muy potente que es la del término de la jornada. Ustedes terminan de trabajar y se quedan a conversar” (C3, E4); “Yo creo que se ve fluida, pero obviamente se ve opacada por la contingencia, por lo que pide el MINEDUC, pero no implica que no exista la horizontalidad en los temas sobre todo de pasillo” (C3, E2).*

Sin embargo, desde lo formal sólo se reconoce al Consejo de Profesores como única instancia que transversaliza la comunicación, revelando recursos y medios disponibles que no son utilizados, como es la llegada de información a docentes ausentes, aunque hay atisbos que el correo electrónico suple esta necesidad desde lo informal, *“Recreos, almuerzos...Canales, yo creo que se da más por lo del consejo de profesores” (C3, E5); “Y en los correos” (C3, E1).*

No obstante, existe una clara intención por parte de la autoridad en crear ambientes adecuados para la sana convivencia, el compartir y la transmisión de información tanto formal como informal. Estas consideraciones son sustentadas por la evidencia obtenida del *shadowing*, en el cual se observó que el director mantiene un ambiente grato como es el saludo a los docentes, tratar con afecto y amabilidad a los alumnos y el atender de manera deferente a los apoderados, entre otros, *“Dentro de los elementos son las horas destinadas para que ellos se puedan reunir, hemos acomodado*

los horarios en lo posible, no en lo óptimo, pero dentro de lo poco y nada tienen unas horas para que ellos se puedan reunir como departamentos. Existe también la posibilidad de que en algunos consejos tengan momentos de esparcimiento, de convivencia, como hoy que tenemos un consejo disciplinario, y después tenemos un compartir, puede ser una torta, un sándwich” (C3, D).

Además, desde el *shadowing*, se aprecian otros aspectos que potencian las ideas precedentes, como es el caso del almuerzo con uno o varios actores, las reuniones en el Ministerio de Educación donde se tratan temas de nivel central, las reuniones con los directores en que se difunde y amplía un trabajo directivo bajo similares condiciones y la presencia frecuente en la Corporación de Educación. El conjunto de estas acciones nos habla de variadas redes y de un cúmulo de información que el director transmite de manera formal, principalmente. Sin embargo, solo se vislumbra a la autoridad en este ejercicio que podría ser más fructífero con la acción de todos.

Liderazgo

Se percibe un estilo de liderazgo que emana desde algunos actores formales e informales y desde la propia visión del director. Sin embargo, aunque hay opiniones diversas y hasta contrapuestas, todos los miembros de algún modo perciben un estilo de liderazgo que se socializa y les invita a participar. Así, respecto del liderazgo en el centro, el director percibe que es un liderazgo compartido, participativo, *“Yo diría que existe un liderazgo compartido, en cualquier momento un profesor podría tomar una decisión con el respeto y los conductos que corresponde. Si un profesor tiene una idea y la expone al director, en ese sentido yo nunca he sido una traba. En eso está el pasacalle, la cantata, en ese sentido, no tengo problemas” (C3, D).* No obstante, desde la mirada de los profesores, se estima que es un liderazgo más situacional, circunstancial, en donde emergen liderazgos informales dentro de la institución y que son claramente identificables por los demás miembros, *“Yo creo que dependiendo de las situaciones. Yo creo que hay líderes innatos dentro del establecimiento. Hablar de... y de algunos profesores, pero yo creo que aparecen estos líderes según las circunstancias y que han sido bastante potentes en algunos momentos que aportan y que no sabíamos que tenían esa característica y contamos con ellos” (C3, E1).*

Desde la dirección, se declara un liderazgo revestido de un carácter formal que trasciende a la toma de decisiones *“...yo tengo un liderazgo más democrático, pero en*

algún momento debo ser tirano, a veces tengo que tomar una decisión y a veces, no consulto por la necesidad o por la urgencia, donde es mejor asumir una responsabilidad completa que estar diciendo, la tomamos entre los cuatro” (C3, D).

En todo caso, pareciera que existe un acuerdo, un punto de confluencia entre el director y los docentes al señalar que están ante la presencia de un liderazgo más bien democrático, distribuido, no vertical, cuyo constructo incluye a todos los estamentos, salvaguardando desde la dirección sus alcances y limitaciones, lo que ha generado más unión en la mayoría de los docentes. Al respecto, la voz de los docentes indica que “...yo siento que no es vertical y se va construyendo día a día con la comunidad, con los alumnos, escuchándolos. De hecho, los alumnos se están organizando, movilizando con actividades que ellos le van a presentar a los profesores. Yo siento que el liderazgo es compartido, colaborativo” (C3, E2); donde el director manifiesta que “Principalmente, hay un liderazgo distribuido de todos, donde hay una responsabilidad de todos, cada uno sabe muy bien sus funciones, sabe sus límites y hasta dónde puede llegar y a quién recurrir también. Eso está muy claro” (C3, D).

Desde otra mirada, la dirección reconoce liderazgos de algunos docentes que, desde diferentes departamentos, con sus ideas y entusiasmo, movilizan a los demás actores del centro de una manera más habitual, sugiriendo la presencia de liderazgos más establecidos en las redes del centro, “Sí, ..., es una persona muy creativa, muy despierta, que está constantemente buscando algo, el año pasado hizo la Cantata Santa María, anteriormente hizo obras de teatro, ahora hizo un pasacalles para el día del alumno. El profesor de arte, yo diría que tiene un perfil mucho más bajo, se mantiene en segundo plano, es la persona que ejecuta, si tiene que hacerlo todo, lo hace” (C3, D)

En este reconocimiento se distinguen docentes de diferentes disciplinas que amplían su influjo hacia otros docentes, destacando sus rasgos personales y profesionales que avalan el liderazgo entre sus pares, “La otra persona es el profesor de Educación Física, es muy responsable, es un poco rígido, pero ese tipo de personas ayuda también cuando tenemos personas muy dispersas” (C3, D); situación que es reconocida también por los pares “Depende de la situación y cuando esta sale más de lo formal y de lo cotidiano, también se aprecia a NN cuando sale de lo cotidiano, pero está dentro de lo normal” (C3, E3).

Respecto del liderazgo del director, los docentes perciben un marcado liderazgo de carácter paternalista y motivador, donde su buen trato y alto sentido de acogida promueve la confianza entre los demás actores, *“Yo creo que es un poco un liderazgo compartido. El “dire”, yo creo que también tiene un liderazgo bien establecido, él es bien paternalista, él es muy paternalista” (C3, E1); “Pero es muy positivo en cómo acoge a la gente. Tiene un grado de confianza muy importante. Deja claro que la persona desarrolle esas habilidades y se confía en esas habilidades” (C3, E5).*

Finalmente, se aprecia una clara intención desde la Dirección en descubrir a cada docente en sus diferentes aspectos, de tal forma de entregarle cierto liderazgo y en reconocer la acogida hacia los docentes nuevos, en beneficio de toda la comunidad educativa. Hecho que se une a la apreciación de un cuerpo docente vivo, que discute entre sí y transmite estas inquietudes y eventuales decisiones al director, lo que denota un compromiso entre ellos *“...ellos discuten también en el desayuno, cuando hay un punto de cuestionamiento y eso se notaba y eso es fuerte. Después uno escucha a un profesor y de alguna manera refleja lo que ellos han tenido como diálogo. Se ve un cuerpo bastante potente, bien cohesionado en términos coloquiales” (C3, E4);* y un sentido de responsabilidad hacia la dirección *“yo como director veo quien puede liderar estos equipos; ahí nosotros nos damos cuenta de los rasgos que tiene cada profesor, sus características, la cercanía, la afinidad, el compartir y acoger también. Yo diría que una fortaleza enorme de los profesores acá es acoger al nuevo. En dos o tres días ya es parte del liceo” (C3, D).*

Los datos obtenidos en el *shadowing* nos muestra a un director ejerciendo su liderazgo formal en diferentes actividades, como aquellas indicadas anteriormente, y en las que se unen el trabajo técnico administrativo con su equipo directivo; la atención al centro de alumnos que desean plantearle una propuesta de trabajo interno; la atenta mirada de lo ocurre en el centro (situación que se ve corroborada en el registro de incidentes críticos); la supervisión los ámbitos curriculares y de gestión a través de la plataforma virtual, etc. Se refleja su compromiso y motivación por la marcha de este centro escolar y no desdibuja la opinión de los docentes sobre el ejercicio de su liderazgo.

Referentes organizacionales

Al parecer, los temas relacionados con enseñanza, gestión, convivencia y asuntos personales en este centro se comunican directamente entre los líderes formales, donde no se aprecian atisbos de encuentros desde algún miembro del equipo directivo hacia los docentes para tratar estas temáticas. Se estima que, en general, los docentes se dirigen en primer lugar a algún miembro del equipo directivo sobre algún tema a tratar y cuando las circunstancias no lo permiten o por la inmediatez de una situación, conversan con sus pares, *“Mis discusiones son siempre con el equipo directivo, con el inspector general y la jefa técnica, hacemos siempre un trabajo de equipo”* (C3, D). Los agentes relevantes indican que *“Dependiendo de la temática, se acude al inspector general, a la jefa de UTP, ...hay veces en que uno no puede bajar porque está en otro lado, porque hay reuniones, porque uno a veces no tiene la posibilidad de venir a plantear el tema, lo comenta con el colega que está más cerca en ese minuto y comparte la experiencia”* (C3, E5); *“Si es un tema relacionado con alumnos, para mí el más cercano es el profesor jefe. Si es un tema más relevante, acudo a inspectoría. Sigo el protocolo”* (C3, E3).

Existen, por tanto, líneas de acción en áreas que conducen naturalmente hacia liderazgos formales, donde se subentiende entre los docentes que son los miembros del equipo directivo los primeros en tomar decisiones o responder las inquietudes; *“Depende, pero aquí sucede como equipo de gestión, pero de repente no pasa porque tenemos como claro cuáles son las funciones de cada uno y eso está bien establecido, depende quién está porque a veces está el inspector solo en el colegio y debe ser estrella dependiendo de la contingencia”* (C3, E3).

Recordemos que el ámbito de asuntos personales se refiere a las relaciones estrictamente personales que establecen los actores, y que a pesar de ser un tema muy sensible por la carga afectiva y de privacidad que contiene, se aprecia por parte del director una apertura a escuchar y atender a cualquier miembro del centro. Elemento que está corroborado por los aportes de *shadowing*, donde el director atiende tanto a un docente en cuanto lo solicita *“Si, dentro de estas conversaciones sale lo profesional. A veces me acerco más al director o el me llama y me dice que conversemos. Nosotros nos vamos juntos en el auto y ahí conversamos de todo”* (C3, E2). Estos aspectos fueron confirmados por un director llano a escuchar y atender a los miembros del centro.

En este sentido, se percibe un consenso en que las relaciones en asuntos estrictamente personales demandan una gran cuota de confianza y responsabilidad de parte de los actores, donde el referente principal es el director, *“Depende de la situación, si son cosas muy personales uno las mantiene fuera del establecimiento, salvo que sea un feeling con un amigo o una amiga. Pero creo que por una cosa del puesto donde estoy, que debo ir aprendiendo más del “dire” (director), donde podría establecer cosas más personales, más de lo cotidiano” (C3, E1).*

En cuanto al área de convivencia, se percibe un ambiente grato de servicio en el centro al socorrer a los alumnos y servir a los demás, y manifestadas en las relaciones entre los actores. Este aspecto se corrobora en el incidente crítico, donde fue posible entregar un servicio real hacia el alumno accidentado y el apoderado, poniendo al servicio de la comunidad recursos de índole personal, como el automóvil del inspector general y en la ayuda entregada al docente, develando una red de relaciones internas que se activa cuando se requiere; *“De repente, como que todos tenemos el espíritu de ayudar, como de solucionar, dependiendo de la situación, como que todos tienen la capacidad de solucionar” (C3, E2).* La teoría releva especial importancia a los ambientes de trabajo, donde la convivencia juega un rol esencial en cuanto permite crear las adecuadas condiciones para el trabajo pedagógico y el aprendizaje de los estudiantes (Sebastian y Allensworth, 2012; Murillo y Hernández-Castilla, 2015) donde este centro presenta claras referencias de actuar colaborativamente en este ámbito.

Mejora y eficacia escolar

A pesar que el centro escolar está inserto en un sector muy desfavorecido de Santiago, con zonas de alto riesgo para la vida de los alumnos y sus familias, su funcionamiento se presentó como un gran desafío para el director, donde se aprecia que fue asumido con gran responsabilidad y entrega de parte del equipo directivo y el cuerpo docente y, se reconoce como un espacio protector para los alumnos; *“Creían que podíamos sacar adelante a los alumnos, siendo que son muy vulnerables, donde tenemos más del 90 % del IVE (índice de vulnerabilidad económica)” (C3, D);* aspectos que destacan los otros agentes relevantes, *“Nosotros somos una burbuja en este contexto que es súper adverso. Uno, en relación a la comuna, ve otras cosas, pero todavía sigue siendo una taza de leche, una burbuja. Nos estamos permeando, ante una movilización de los alumnos cómo hacerlo; las alumnas embarazadas hoy sí las hay y todo ha sido un conocimiento en el camino” (C3, E2).*

A ello se suma que se perciben grandes deseos de trabajar por los alumnos y altas expectativas en su proceso de formación académica, apreciándose un compromiso de servicio y responsabilidad social que exige una gran cuota de determinación por parte de todos los actores del centro escolar, *“Y los chiquillos se dan cuenta, saben que más allá de la pobreza, del entorno, saben que nosotros tenemos fe en ellos (C3, E5).* Estos elementos están fundamentados en un liderazgo para la justicia social donde se busca abordar las problemáticas de los estudiantes para apoyarlos en su formación integral.

Aunque se evidencia que estas acciones han trascendido hacia el entorno social, generando cambios positivos en la comunidad en la que está inserto el centro escolar, se reconocen nuevos desafíos y tensiones que remecen al liceo respecto a su sello academicista y los recursos con que cuenta; *“Y yo creo que ha cambiado, cuando yo llegué acá, fui a recorrer el sector y a presentarme, decían qué bueno, le va a crecer el pelo, ahora voy a poder pintar porque van a tener otros alumnos, y fíjate que la escuela que era muy golpeada, prácticamente robaban todos los fines de semana, desde el 2012 a la fecha no hemos tenido ningún robo, nada, sólo este año hemos tenido un robo”; “este proyecto muere por problemas políticos, se acaba este equipo que se lideraba desde el ministerio y nosotros quedamos prácticamente en la orfandad. Todo lo que tenemos es desde el 2012, hay muchas cosas que se nos están echando a perder, tarros, notebook, datas” (C3, D).*

El principal hecho notable del que se guarda registro tiene relación con la fundación del centro escolar, con la libertad del director de formar su propio equipo de trabajo directivo y docente, y la flexibilidad de un proyecto sobre aspectos técnico pedagógicos, permitió tomar decisiones propias y responsables que acusan hoy excelentes resultados académicos *“Fue en enero de 2012..., ahí lo tienes, en marzo debe estar funcionando, yo trabajé contra el tiempo, y la Corporación me dio la facilidad de yo contratar, que es muy distinto a que me dijeran, estos son los profesores, con los que tú trabajas. Yo empecé a buscar profesores, con perfiles de personas que creyeran en el proyecto, proyecto muy interesante y eso permitió tener un equipo nuevo que se afiató acá y, lo otro, de personas que creyeran en el proyecto” (C3, D).*

Esta situación movilizó a ciertos agentes formales a buscar el recurso humano adecuado para iniciar esta gran empresa *“Entonces, nos enfocamos más en la actividad del docente, más que en la cobertura. Tomamos una decisión de nivelar a los séptimos y*

eso está en contra de la cobertura” ... Yo estaba de profesora en ese tiempo, y decíamos cuánto de esta cobertura es importante para nosotros, para lograr ese objetivo final. Entonces, no teníamos la presión de la cobertura, sino de cómo pasábamos esa cobertura” (C3, E1).

Estos aspectos respecto al sistema educativo fueron confirmados por el inspector general, quien ha participado desde el inicio del proyecto, *“Todos sabemos que se pierde mucha clase en el sector municipal y hay vicios que están instaurados en el proceso, cuando queríamos mantener el 100% de clases programadas y realizadas. Cómo construir esto y buscar profesores realmente comprometidos y hemos tenido una trayectoria donde los profesionales han dado respuesta a las necesidades que hemos tenido” (C3, E4).*

De este modo, se evidencia una correlación de un proyecto de excelencia bien delimitado y docentes comprometidos, cuyos resultados positivos se han mantenido en el tiempo, donde la libertad en el desarrollo curricular y la confianza en el trabajo pedagógico se consideran los motores para la excelencia académica, destacado tanto por los docentes *“Porque es distinto llegar, por ejemplo, cuando éramos todos nuevos y ninguna nos conocíamos y que traen un proyecto... y que había que hacerlo vida y lo hicimos tan al callo de lo que allí decía que eso nos ayudó. Si no hubiésemos tenido ese proyecto o haber hecho otro, quizá no tendríamos los resultados que tenemos” (C3, E1);* como por el director *“..., y lo que motiva a los profesores a trabajar acá, es que el proyecto habla de libertad de cátedra. Yo apelo a la creatividad del profesor, a mí no me sirve un profesor donde trabajen todos iguales, muchos profesores trabajan con la tecnología, otros con cartulina, otros con guías, de todo tipo. O sea, aquí la creatividad de los profesores es muy importante” (C3, D).*

A pesar de todo ello, se divisa cierto descontento en algunos actores por el menor compromiso que presentan algunos docentes, por lo que se infiere que, contando con ellos, se obtendrían mejores resultados aún, *“Yo, por mi parte, por el compromiso que uno tiene, trato de estar siempre presente en todo, pero eso no pasa con todos. Hay gente súper comprometida y no son todos...” (C3, E4).*

En resumen, un proceso de trabajo conjunto entre el Ministerio de Educación y este centro escolar, permitió resultados de excelencia y primera promoción de alumnos,

inspiración de satisfacción para los docentes y motivación para seguir trabajando, tal como lo hemos apreciado en los aspectos precedentes; *“Como hito importante está todo el trabajo que se realizó como Proyecto Bicentenario; inducción, asesoría, acompañamiento que eso trajo muy buenos resultados, en 2013 en Simce como medición nacional. Nuestros alumnos, primera vez sometidos a prueba estandarizada nacional, en 8vo., lograron un promedio cercano a los 280 puntos y en segundo medio, 300 puntos, que fue altísimo. Pero lo más importante para mí, fue que el año pasado egresó el primer cuarto medio; de 29 alumnos, 18 alumnos están en estudios superiores”* (C3, D).

Cultura escolar

La cultura escolar fomenta principios internos que actúan como catalizadores donde se sustenta la vida interna institucional. En este centro existen varias percepciones sobre los aspectos que ayudan a los buenos resultados académicos y al desarrollo organizacional del centro, como es el caso el trabajo con un proyecto educativo propio, que flexibiliza la toma de decisiones; que se construye con todos, aunque no estén todos comprometidos y donde la convivencia, los sellos cristianos y universales impregnan la vida escolar y a todos los actores, motivándolos a compartir con el otro. La mirada de los docentes indica que *“Eso tiene que ver con las oportunidades, porque cuando plasmamos este proyecto, pusimos como condición, no sé cómo decirlo, es que nosotros pudiéramos acoger el perfil del profesor, armar ese perfil y empezar a entrevistar profesores”* (C3, E4); *“...eso tiene que ver con el compromiso de lo que uno quiere lograr, lo que uno quiere hacer de este proyecto y quizá no a todos les pase. Este es un proyecto propio, es lo que se construye con esto, pero no son todos”* (C3, E3).

El director manifiesta que *“...sí yo puedo poner algunos sellos que son importantes, como explicaba antes, como la corrección fraterna, el ser mejores, el ser para los demás, el lema de San Ignacio: “entré para aprender y salí para servir”. Siempre estoy hablando de ello, y ellos lo reconocen, y eso no ha jugado en contra, al decir que es otra realidad, somos distintos”* (C3, D).

La realidad actual por la que atraviesa el centro le ha demandado muchas interrogantes de cómo enfrentar el futuro; se reconoce el camino recorrido con sus dificultades y logros en base a la instalación de un proyecto que consideraba un sello educativo y orientaciones académicas bien definidas y que hoy presionan hacia el cambio *“...logramos crear un colegio con buenos resultados, crear un colegio muy parecido, yo*

diría, que está con el sello ignaciano, de un colegio municipal, pero donde se habla de corrección fraterna, del crecimiento, del ayudar al otro, de solidaridad ”(C3, D); “Para mí, en lo personal creo que seguimos con el sello academicista. La otra vez nos dimos cuenta...” (C3, E1).

Al respecto, se perciben nuevas líneas de acción que puede transformarse en una alternativa de formación más integral que trasciende a las familias y al mundo del trabajo, *“Hemos tratado de abordar que el sello sea mucho más integral. Hay una especial preocupación por la familia, por sacar un chiquillo adelante con sus estudios, porque sabemos que no todos van a ir a la universidad” (C3, E5).*

Por su parte, una mirada desde el *shadowing* nos presenta a un director en actividades que estimulan el buen trato, la sana convivencia y el desarrollo de un clima escolar favorable, tales como la participación activa en efemérides, la verificación de cursos y supervisión del entorno escolar, el saludo amable a todo el personal y alumnado al comienzo del día, siendo coherente con lo señalado desde el escritorio.

6.2.3.3 Triangulación de resultados

El centro Nuevo Milenio destaca por estar inserto en una de las comunas más pobres de la capital de Chile, con un proyecto innovador ha logrado desarrollar un sostenido proceso de mejora y eficacia escolar a través del tiempo. Los principales hallazgos surgen de la información entregada por los diferentes instrumentos resumidos en la siguiente Tabla (20).

Tabla 20. *Triangulación del centro Nuevo Milenio*

Familias	ARS	Entrevista al director	Focus group
Grupos y relaciones de comunicación	<p>Destacan los miembros del equipo directivo en las diferentes redes, especialmente asociadas a sus cargos. De modo especial, resaltan las figuras de la jefa técnica y del inspector en asuntos personales, red que ha estado más vinculada a agentes informales en la mayoría de los casos.</p> <p>Distintos docentes se relacionan con agentes formales por sus grados de por su influencia y nexos entre los demás actores.</p>	<p>Se destaca la unidad de los docentes que trabajan como verdaderos equipos que destacan sobre otros.</p> <p>Además, se reconoce el incorporar a los recién llegados como parte de la comunidad escolar y como sello de unidad entre el cuerpo docente.</p>	<p>Los grupos se forman por afinidad y por el trabajo conjunto de carácter pedagógico.</p> <p>Los docentes participan alternativamente en diferentes actividades institucionales, tanto dentro como fuera del establecimiento logrando un mayor compromiso y sentido de pertenencia en los estudiantes.</p> <p>La comunicación transita desde lo formal en base a reuniones y correos electrónicos, aunque también existe la mensajería informal para temas de diversa índole.</p>
Liderazgo	<p>ARS revela la importancia de líderes formales en los procesos internos del centro. Destaca la presencia del inspector general sobre la del director como clara respuesta al conocimiento y cercanía de este agente formal sobre el centro y los docentes. Le acompaña la jefa técnica liderando en centralidad y poder.</p>	<p>Se señala un liderazgo compartido, donde se otorgan todas las facilidades para que los docentes lleven a cabo ciertas acciones de coordinación de actividades del centro.</p> <p>Se declara desde la dirección un liderazgo democrático, situacional, distribuido con los límites propios de las funciones que se desempeñan.</p>	<p>Se percibe un liderazgo compartido, participativo en el centro, aunque al director se le reconoce con un liderazgo de marcado carácter "paternalista".</p> <p>Además, distintos docentes asumen liderazgos situacionales ante eventos generados por el centro, convocando a todos los miembros de esta comunidad educativa.</p>
Referentes organizacionales	<p>Destaca la jefa técnica, en las medidas de ARS, siendo un claro referente para sus colegas y un claro apoyo para el director en temas afines a la gestión curricular. Le acompaña el director en temas afines a su gestión y la presencia del inspector transita en las diferentes redes estudiadas, lo que indica un alto grado de participación en cliques y en cercanía con los docentes.</p>	<p>El trabajo cotidiano gravita entre los miembros del equipo directivo buscando las mejores soluciones hacia los casos que se les plantean y que surgen en el día a día, lo que señala un genuino trabajo en equipo.</p>	<p>Las necesidades de los docentes se resuelven a través de actores formales, sólo en casos especiales se recurre a los pares. Se siguen los protocolos establecidos para cada efecto.</p>
Mejora y eficacia escolar	<p>Los lineamientos para la mejora sostenida del centro desde el equipo directivo son avalados por ARS, presentando a los líderes formales con altos índices en las medidas nodales, como un claro referente de trabajo en equipo que lidera los procesos del centro.</p>	<p>Se creó un centro escolar con altos niveles de desempeño, en un ambiente con altos índices de vulnerabilidad, pero con docentes comprometidos y estudiantes esforzados.</p> <p>Los resultados obtenidos en la prueba SIMCE avalan el trabajo coordinado a nivel institucional.</p>	<p>Los profesionales han dado respuesta a un proyecto nuevo, ambicioso y que demandaba mucho compromiso. Entre los docentes y el equipo directivo se aprecian altos niveles de desempeño institucional, dando respuesta al nivel académico esperado, presentándose de manera sostenida en el tiempo.</p>
Cultura escolar	<p>Desde la red de convivencia ARS señala la presencia indiscutible del inspector general, quien ha participado de los orígenes del proyecto educativo del centro y seleccionó a los docentes que comparten labores pedagógicas en esta comunidad educativa.</p>	<p>Sello academicista y altos valores cristianos motivan y modelan el quehacer institucional, resguardando espacios de sana convivencia y de trabajo colaborativo.</p>	<p>Una cultura de trabajo colaborativo, con altas expectativas en los estudiantes y una gran fe en el proyecto educativo institucional que les pertenece a todos, que comprende libertad de cátedra en una construcción consensuada bajo un perfil docente determinado.</p>

Fuente: Elaboración propia (2020)

Grupos y relaciones de comunicación

La comunicación como en los centros anteriores se transmite formalmente en consejos de profesores y vía correos electrónicos, sin desconocer que existen vías informales como medios de transmisión. Además, en este centro se observó el reconocimiento a grupos informales. Se reconoce que la afinidad personal en diferentes ámbitos es la base de los grupos que se forman y que su trabajo en conjunto los podría convertir en equipos de trabajo cohesionados, beneficiando al centro y a los estudiantes.

Liderazgo

En este centro el liderazgo es percibido como no vertical, distribuido y que se va construyendo día a día en toda la comunidad educativa, incluyendo a todos los estamentos rescatando el sentido de responsabilidad colectiva. Se estima que es un liderazgo compartido, participativo, destacándose docentes de diferentes disciplinas con experiencia en liderar ciertos procesos y eventos que involucran a la comunidad escolar y al entorno. Sin embargo, los resultados de las medidas de ARS revelan que tres de sus redes presentan una configuración de *liderazgo focalizado y formal*, salvo en la red de asuntos personales que revela un *liderazgo alternativo*. Esto puede obedecer a las percepciones de los participantes que, al reconocer en algunos docentes con altos niveles de influencia entre sus pares, los identificándose como líderes que aportan al desarrollo de diferentes áreas del centro escolar desde relaciones más horizontales.

Respecto del liderazgo del director, se percibe como paternalista, todos los docentes tienen la posibilidad de ser escuchados en sus propuestas y de participar en los avances del centro, aunque se reconoce que utiliza un liderazgo situacional hasta autoritario, cuando los contextos lo ameritan. Desde ARS se destaca la presencia de los miembros del equipo directivo en el conjunto de las redes, siendo más preeminentes en aquellas directamente relacionadas con sus cargos y funciones. Se puede observar que las configuraciones de liderazgo de cada red obedecen a los propios contextos donde se interrelacionan sus miembros, donde diferentes actores tanto formales como informales participan de actividades del centro, realizando aportes desde sus propias posiciones.

Referentes organizacionales

El centro escolar está inserto en un sector muy desfavorecido, pero con grandes deseos de trabajar por los alumnos en su proceso de formación escolar y sus reales posibilidades de ingreso a estudios de nivel superior. Gracias a un proyecto educativo

innovador, desde lo administrativo, pedagógico y curricular, ha logrado posicionarse como uno de los centros con mayores logros en la comuna donde está inserto.

En su trayectoria se reconoce un aprendizaje institucional respecto de ser una burbuja de contención y apoyo a los estudiantes con altos índices de vulnerabilidad junto a problemas emergentes como el embarazo de las alumnas. Por tanto, el inmenso compromiso de los docentes y equipo directivo por su proyecto educativo innovador dado por las decisiones que se han tomado respecto de la cobertura curricular y nivelación de alumnos que ingresan a séptimo año básico, se ha visto reflejado en los excelentes resultados académicos de manera sostenida en el tiempo.

En sus redes de colaboración, se aprecia un trabajo conjunto de la mayoría de los docentes por lograr los objetivos institucionales, donde se apoyan mutuamente en los temas e iniciativas a llevar a cabo. Respecto de los temas relacionados con la gestión del centro escolar, estos se refieren directamente a los líderes formales, aunque ocurren eventos particulares en que se consulta a los pares por la inmediatez, por su experiencia y liderazgo.

Mejora y eficacia escolar

La mejora escolar se establece desde un proyecto educativo institucional liderado por el director, la posibilidad de elección de docentes que formarán el plantel del centro, junto a la libertad de cátedra y la selección de los futuros estudiantes, en sus comienzos, con una infraestructura y equipamiento tecnológico, y buses de acercamiento produjo resultados académicos de gran nivel, sostenibles en el tiempo. El inmenso compromiso de los docentes y equipo directivo por el proyecto educativo innovador, reflejado en los excelentes resultados académicos dados por las decisiones que se han tomado respecto de la cobertura curricular y nivelación de alumnos que ingresan a séptimo año básico.

Por su parte, las relaciones de colaboración develan una red de relaciones internas que están atentas a las necesidades y emergencias del centro para ayudar tanto en los procesos pedagógicos, en actividades institucionales, como en las situaciones socio afectivas que afecten a los estudiantes. Al respecto, ARS revela cliques donde participan los docentes liderados por agentes formales y algunos pares con amplios atributos en las medidas nodales.

Actualmente, el centro avanza en paulatinos procesos de cambio, adaptándose a los nuevos contextos y regulaciones ministeriales sin perder el sentido de entregar herramientas efectivas a los estudiantes para la prosecución de estudios o la incorporación al mundo laboral.

Cultura escolar

Se trabaja con un proyecto educativo propio, que se construye con todos, sustentado en un sello academicista y de valores cristianos que promueven el desarrollo integral de cada estudiante. Al respecto, se perciben nuevas líneas de acción, el sello puede transformarse en una alternativa de formación más integral que trasciende a las familias y al mundo del trabajo. Los valores, normas y sellos son la base del centro escolar y señala los caminos por donde transitan sus actores.

El centro se reconoce como una burbuja en un entorno con grandes dificultades y desafíos sociales, por ello se generan esfuerzos por establecer una convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, siendo el inspector general quien lidera estos procesos como lo revelan las medidas de ARS, aunque todos los miembros del equipo directivo participan de esta red. En razón de ello y como se ha señalado en los otros centros, surgen actores informales que apoyan a los equipos directivos en temas atinentes a las dimensiones estudiadas.

6.2.4 Centro Forjadores del Futuro

Los resultados del centro se organizaron como sigue: primero se presenta el análisis desde la perspectiva de ARS; luego, se expone el análisis cualitativo; finalmente, se comparan los resultados precedentes mediante la triangulación.

6.2.4.1 Análisis desde la perspectiva del ARS

Forjadores del Futuro es un centro de enseñanza secundaria de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. De carácter particular (privado) subvencionado y mixto, cuenta con una matrícula cercana a los 650 estudiantes -los cuales son rigurosamente seleccionados-, distribuidos en 18 cursos, de séptimo básico a cuarto medio. El liceo propone una oferta educativa de calidad a familias de nivel socio económico medio-bajo, vinculada con la instrucción premilitar y complementada con una educación tradicional donde se promueven valores inspirados en la autoridad, la

disciplina, la familia y la religión. Cuenta con 172 funcionarios, entre los que figuran instructores, asistentes de aula, auxiliares, docentes y equipo directivo.

Su trayectoria de mejora educativa se inicia y se desarrolla bajo la asunción de un nuevo director, quien vincula al liceo con la comunidad en actos oficiales y en acciones de servicio humanitario, aumenta la exigua matrícula, soluciona los problemas financieros y mejora los resultados académicos, considerado un hito en el centro escolar. De una clasificación ministerial de “insuficiente”, hoy el liceo se encuentra categorizado en nivel “medio alto”, producto de sus avances progresivos en las mediciones SIMCE, superando, en algunos casos, la media nacional. En retención escolar, asistencia y equidad de género, bordean el total (100 puntos).

Los actuales desafíos implican disminuir la tasa de repitencia, incrementar los niveles de retención escolar y mejorar los resultados SIMCE. Para ello, las tareas son profundizar en el trabajo interdisciplinario, mejorar la convivencia y el clima escolar e incrementar la participación de los padres y apoderados (tutores). Estos elementos se reconocen como clave para producir cambios efectivos en los centros escolares.

La Tabla 14 presenta un centro con bajas densidades (DR) cuyo promedio no supera el 17%, siendo la más baja la de Asuntos Personales, con 12,6%. Destaca Enseñanza como la red de densidad más alta (21%). Esto indica que las redes están débilmente acopladas, dado que el número de vínculos que los informantes declaran mantener con el resto es por lo general bajo.

La centralización (CCR, Tabla 14) presenta un promedio de 51%, destacando valores superiores al 82% en enseñanza y convivencia, mientras que gestión y asuntos personales están poco centralizadas (21,3% y 13,9%, respectivamente). En general, en el conjunto de las redes se aprecia un depósito de responsabilidad alto en el equipo directivo que, sin embargo, deja cierto margen de protagonismo a algunos agentes informales.

Dimensión enseñanza

La jefa técnica (P3) es el actor más preeminente de esta red si atendemos a las medidas de posición (Tabla 21), excepto en el grado de intermediación. El director (P1) ocupa la segunda posición, con una cuota de centralidad elevada (9,7%). Resalta también la popularidad de la subdirectora (P17), y del inspector general (P2).

Tabla 21. *Posición de los actores en las medidas nodales*

Dimensiones	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	C. de cent.
	Outdegree	Indegree		Outcloseness	Incloseness		
Enseñanza	P2	P3	P12	P3	P3	P3	P3
	P17	P1	P22	P1	P1	P1	P1-P12
	P22	P12	P10	P4	P4	P12	P23
	P12	P23	P2	P12	P7	P23	P10-P15
Gestión	P2	P3	P12	P3	P4	P3	P3
	P22	P12	P2	P2	P6	P2	P12
	P12	P2	P3	P12	P3	P12	P2
	P10	P1	P22	P4	P2	P1	P1
Convivencia	P2	P10	P2	P3	P4	P3	P10
	P22	P4	P10	P12	P13	P4	P4
	P12	P12	P12	P2	P5	P12	P3-P2
	P10	P10	P22	P1	P3- P1	P1	P1
Asuntos	P19	P12	P12	P 12	P17	P1	P12
Personales	P2	P4	P1	P3	P2	P12	P4
	P17	P3	P2	P4	P22	P3	P3
	P10	P1	P3	P1	P13	P11	P22

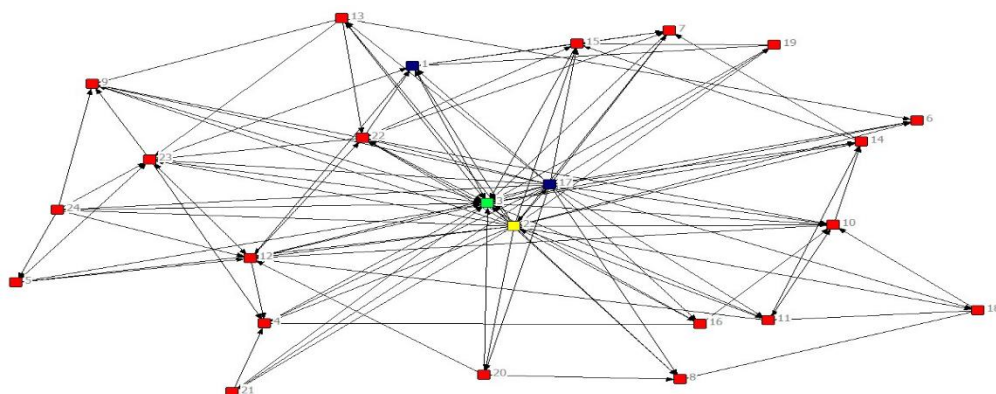
Leyenda

Posición	Cargo	Posición	Cargo
P1	Director	P3	Jefa técnica
P17	Subdirectora		
P2	Inspector general	P1 a P24	Nodos docentes

Fuente: Elaboración propia (2018)

Otros actores relevantes de esta red son los docentes P12 y P22, que ocupan los primeros lugares en intermediación y posiciones también relevantes en grado de centralidad y poder de Bonacich (P12). Resalta también la popularidad de P17, algo que refleja muy bien la Figura 26. Se trata de la subdirectora que presenta un gran reconocimiento entre sus pares, lo que le permite vincularse directamente en los procesos pedagógicos.

Figura 26. Red de la dimensión enseñanza



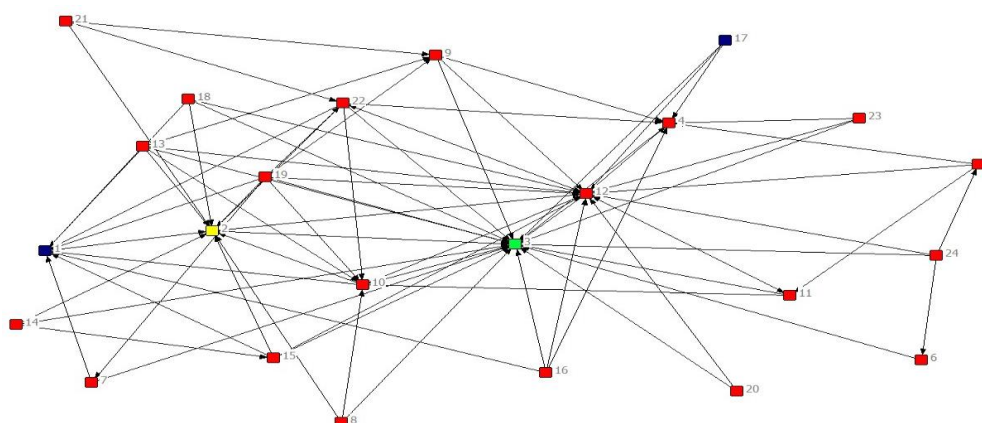
Fuente: Elaboración propia (2018)

La importancia del equipo directivo radica en que lideran los procesos institucionales. En este centro aparece una nueva figura en el equipo directivo que es la subdirectora, quien aparte de acompañar al director en sus tareas, también forma parte de los sostenedores del centro.

Dimensión gestión

La densidad de la red de Gestión es muy baja (14,1%). Respecto de la centralización, se obtienen datos aparentemente contradictorios: mientras que la centralización *outdegree*, que hallamos a partir de las elecciones que realizan los actores, es baja (21,3%), la centralización *indegree* –la que hallamos a partir de las elecciones que reciben los actores- es alta (75,8%). Sin embargo, la representación gráfica de la red (Figura 27) nos ayuda a resolver dicha contradicción. Si la contemplamos como una única red, en efecto, aparece relativamente centralizada, con al menos seis actores (P2, P3, P10, P11, P12 y P19) ocupando las posiciones centrales. Pero también podemos verla como dos redes relativamente autónomas: una de ellas constituida alrededor de P2, P12 y P19, y la otra alrededor de P3, P10 y P11. En este último caso podríamos concluir que ambas redes aparecen relativamente centralizadas.

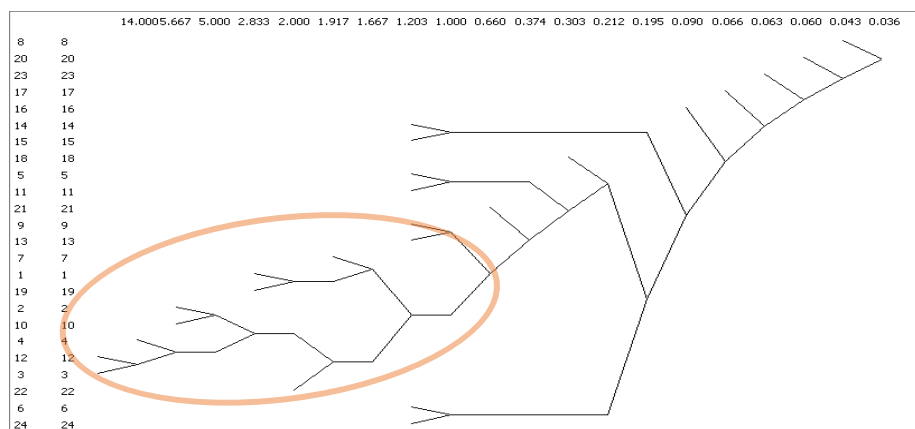
Figura 27. Red de la dimensión gestión



Fuente: Elaboración propia (2018)

El análisis de los cliques presentes ratifica la situación anterior. En la Figura 28, apreciamos un clique principal coliderado por la jefa técnica y por P12 en el que también participan los demás miembros del equipo directivo.

Figura 28. Subgrupos o cliques de la dimensión gestión



Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión convivencia

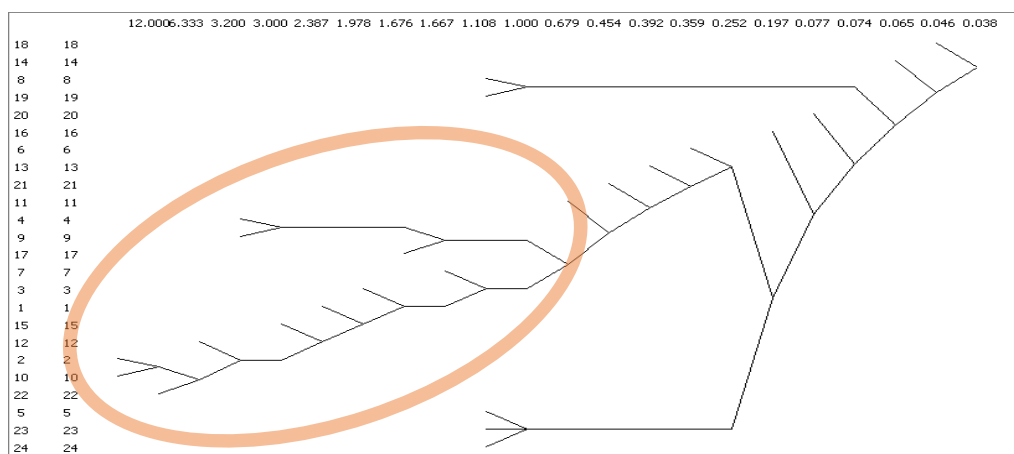
El protagonismo del equipo directivo en esta red es visiblemente menor que en las anteriores. La jefa técnica y el inspector general ocupan ambos la 3ra. y 4ta. posición en cuanto a orden de centralidad, mientras que el director se ubica en la 5ª posición y la subdirectora (P17) no ocupa posición alguna. Sin embargo, el inspector general (P2) aparece como un actor preeminente en varias medidas de centralidad (Tabla 14) en particular en la de intermediación, donde ocupa la primera posición. Además, los

directivos participan en el clique principal que se aprecia en la Figura 29, en el que los actores preeminentes son P2 y P10. Precisamente, P10 junto a otro docente (P4) son los actores que ocupan la primera y segunda posición en orden de centralidad, lo que significa que ejercen un fuerte liderazgo informal en este ámbito. También aparecen como actores relevantes P12, P13 y P22 (Tabla 21).

La institución cuenta con un equipo de convivencia que fomenta la participación de los docentes en diferentes actividades escolares:

“Tenemos también un equipo de convivencia, que es el encargado de gestionar todas las organizaciones internas y las actividades que se pueden realizar dentro del instituto. Está participando la jefa de UTP, el inspector general, la subdirectora, la psicóloga y el que habla” (Focus group, docente 3).

Figura 29. Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia



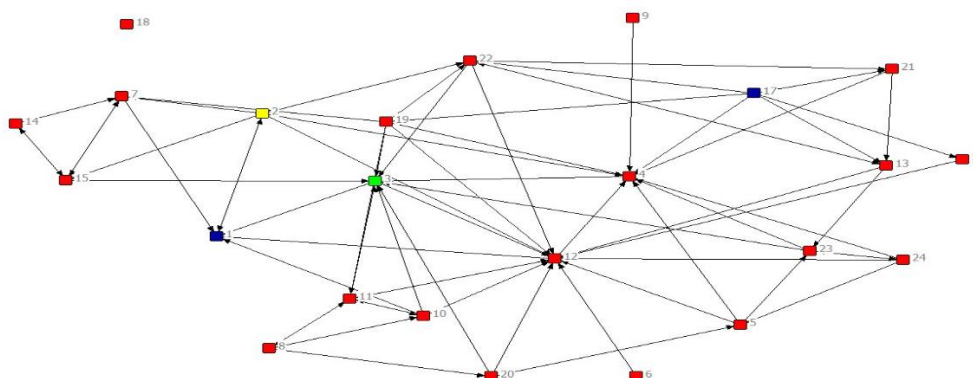
Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión asuntos personales

Al igual que la red de convivencia, la red de Asuntos Personales se define bajo el patrón de liderazgo múltiple. Aquí es la jefa técnica la directiva que ocupa la posición más alta (3ra. posición) en el orden de centralidad; el director ocupa la 4ta. posición. Sin embargo, la subdirectora (P17) ocupa la primera posición en cercanía. La centralización de la red aparece media mientras que la densidad se presenta baja. A pesar de este último dato, discordante respecto a las condiciones que habíamos establecido para la identificación de un liderazgo múltiple, decidimos mantener dicha identificación dado que todas las redes de los cinco centros estudiados presentan densidades bajas.

El patrón de liderazgo múltiple se ve confirmado por la presencia de actores relevantes que no ocupan puestos directivos. Es el caso de P4, P12 y P19, que ocupan algunas de las primeras posiciones en las medidas de centralidad (tabla 14). Destaca especialmente la presencia de P12 (Figura 30), un docente preeminente en todas las redes estudiadas en este centro.

Figura 30. Red de la dimensión asuntos personales



Fuente: Elaboración propia (2018)

En resumen, en el centro escolar Forjadores del Futuro encontramos una tendencia hacia el liderazgo focalizado. A pesar de que el centro mantiene un marcado acento en lo jerárquico, destaca la influencia de la jefa técnica en todas las redes, excepto la de asuntos personales, y en las cuatro redes aparecen actores relevantes que no forman parte de la dirección del centro.

6.2.4.2 Análisis cualitativo

Grupos y relaciones de comunicación

Dependiendo de los contextos institucionales, los centros educativos presentan diferentes modos de organización interna. En este centro se establecen conformaciones de grupos que estaban ligados a lo que tradicionalmente es conocido como centro escolar. En esta institución el orden jerárquico es transversal a toda la institución y rige su forma de actuar, aunque se reconocen grupos de camaradas o amigos que comparten ciertos intereses comunes. Desde la mirada del director se indica que *“Está también el grupo de profesores y también este equipo de la parte premilitar conformado por ex uniformados, dirigidos por el comandante quien organiza todo el trabajo con los cadetes en lo premilitar, junto a una profesora quien organiza a los profesores a cargo que de ciertas asignaturas”* (C4, E4); y desde la mirada de los docentes se aprecia que *“Es un equipo*

conformado por inspector general, jefa de UTP, el director, quien habla y el jefe del área premilitar. Nos reunimos periódicamente y conversamos todos los temas relacionados con la transversalidad del colegio” (C4, E1). “Tenemos también un equipo de convivencia, que es el encargado de gestionar todas las organizaciones internas y las actividades que se pueden realizar dentro del instituto. Está participando la jefa de UTP, el inspector general, la subdirectora, la psicóloga y el que habla” (C4, E3).

Los momentos de encuentro interno son determinados por la autoridad y se relacionan con materias administrativas y académicas, aunque existen espacios naturales de trabajo por áreas en que los docentes deben encontrarse los más jóvenes y aquellos con mayor antigüedad; existe en todos ellos la convicción que están al servicio de los estudiantes, *“Generalmente los días viernes nos reunimos con los docentes, con los administrativos e integramos al área premilitar; se analiza y se reflexiona del diario vivir del instituto. Se analizan debilidades y fortalezas, eso permite aclarar el diario vivir del colegio, permite abordar temas importantes que tienen relación directa con el rendimiento académico de los jóvenes” (C4, E5);* aspectos profundizados por el director al indicarnos que *“Otros, por disciplina, que está relacionado por la actividad forzosa y por la materia, uno observa que se juntan con frecuencia los de educación física ni decirlo, por afinidad laboral aunque tienen varios años de diferencia, los de religión y el caso de los asistentes de la educación nuestro...” (C4, D).*

Por su parte, resalta un mecanismo eficiente en el centro escolar que permite que la información llegue oportunamente a todos los actores, incluidos los apoderados donde se tratan temas de los alumnos, *“En medios informativos, generalmente estamos en forma personal dirigiendo a la gente y, además, usamos también la tecnología que es el WhatsApp, existe un correo de profesores, un correo institucional. Se les envía todos los viernes un resumen de las actividades, lo que viene a futuro, por lo tanto, a todos los docentes” (C4, E1); “uno los ve, están allí, interactúan, dan información o chequean algo, alguna cosa. Eso es como reforzamiento. Es cordial, presencial; estamos permanentemente en contacto, nueve o diez de la noche, mandan un WhatsApp los apoderados diciendo me pasa esto con mi hija, con mi hijo” (C4, E3).*

En resumen, en términos de grupos y medios de comunicación, este centro se muestra ordenado en cuanto a su distribución jerárquica, aunque con grupos naturales de

amigos que reciben información a través de reuniones de trabajo y medios tecnológicos formales, llegando con ello, a todos los actores involucrados.

Liderazgo

A pesar de ser una institución que considera en esencia el estilo de liderazgo autoritario, llama la atención que la concepción de liderazgo se sitúa en términos cotidianos, de colaboración y de distribución de tareas, las que se deben asumir ante contingencias de la vida escolar, aspectos confirmados por los docentes: *“El hecho que estemos allí, tiene que ver también con el liderazgo de la jefatura del colegio, de cómo uno lo ejerce con los estudiantes, de estar presente, según mi punto de vista, de estar involucrado en lo que se hace, de mantener información, de cómo está el curso o de cómo le fue ayer, llegó tarde a su casa ayer”* (C4, E1); y el director *“Aquí no existe sólo una corriente de liderazgo, no creo en la exclusividad, yo creo que hay cotidianeidad, porque hay situaciones escolares que requieren que algo se distribuya. Si ocurre algo un día viernes, si un niño se quiebra un diente, debo ser hasta violento, sin ser ofensivo ni vulgar, para que las cosas funcionen en el momento de la urgencia... tiene que ser autoritario; se distribuye en algunas áreas directivas respecto a las tareas, no al mando, en algunos casos, se permite que opinen en la línea de mando, y al final del día el niño ni siquiera ha hecho las tareas”* (C4, D).

En otro sentido, se reconoce la validación que los funcionarios hacen en torno a docentes con amplia trayectoria educativa y con mayor antigüedad dentro del liceo, lo que les permite ser referentes en temas y decisiones a tomar, aspecto que puede considerarse como un liderazgo docente presente en la organización escolar, *“dentro del mismo grupo de profesores, hay colegas que llevan bastantes años dentro de la institución o que tienen mucha experiencia en el ámbito de la enseñanza y yo creo que están validados por su desempeño y el colega que recién está empezando sienta que es una buena fuente de preguntas, de respuestas a sus preguntas”* (C4, E1).

De este modo, el liderazgo en el centro más que distribuirse en cuanto a establecer relaciones horizontales distribuye ciertas tareas y actividades como un referente que emana desde la autoridad que emana desde el director y desde su equipo directivo. Es decir, no se aprecian intencionalidades que abran espacios de críticas constructivas ni de discusión colegiada para tomar acuerdos consensuados.

En cuanto a la institución “Forjadores del Futuro”, cuya declaración desde el director señala un liderazgo autoritario, se aprecia la dicotomía que presenta el liderazgo actual donde, por una parte, los antiguos modelos de liderazgo siguen anclados a rígidas estructuras piramidales y por otro, los nuevos tiempos tensionan cambios respecto de las relaciones sociales y del devenir de las instituciones. El conjunto de los hallazgos presenta una configuración de liderazgo que aún en la declaración de intenciones y en la práctica, como se ha visto, no constriñe ciertos espacios sociales donde las relaciones adquieren un carácter más cercano y horizontal. En esta conjunción entre lo declarado y lo efectivamente visible se presentarán formas menos rígidas que transformarán la visión y enriquecerán con nuevas configuraciones de liderazgo en el quehacer institucional.

Referentes organizacionales

Como ya es común en los centros estudiados, los ámbitos técnico administrativos del liceo se ven reflejados en la asistencia entregada a los miembros del equipo docente por parte del equipo directivo, “...recurso siempre primero a la jefa de UTP, creo que es la relación más directa que tengo con ella y que después se van derivando hacia los otros estamentos. Pero sí, la comunicación muy directa en cuanto a la gestión académica” (C4, E2); y de apoyarse mutuamente en todas las necesidades que surgen en el liceo, “Como parte integrante de esta comunidad nos debemos unir, cada uno debe estar con el mismo objetivo, si hay alguna dificultad en alguna área, apoyar en ese sentido, estar pendiente, dar alguna solución, no mirar hacia el lado. Uno tiene otra enseñanza y trato de participar en todo, hasta en la cocina, esto me lleva a trabajar en equipo” (C4, E3).

Las tensiones y desafíos en términos pedagógicos y coyunturales movilizan recursos para actuar en conjunto, de acuerdo a la normativa vigente y establece ciertas formas de trabajo con proyecciones futuras, a partir del equipo directivo, “...pero depende las cosas importantes, las menos importantes, las urgentes, las graves. Ponemos temas en común con el equipo directivo, a veces tenemos algunas diferencias y yo trato de conciliar, que no haya discusión y hablo con ellos a solas” (C4, D). Desde la mirada de los docentes se indica que “Se analizan debilidades y fortalezas, eso permite aclarar el diario vivir del colegio, permite abordar temas importantes que tienen relación directa con el rendimiento académico de los jóvenes” (C4, E5); “Los colegios particulares subvencionados, tal vez desaparecen, qué decisiones debemos tomar al respecto. Entonces, son cosas que aún no tenemos muy claro por el tema político” (C4, E4). Los hallazgos precedentes dicen relación con una incipiente CPA en cuanto se establecen

espacios para la crítica, el debate y los acuerdos consensuados en la construcción de nuevos modos de realizar ciertas acciones.

Por último, la forma de ser de este centro escolar condiciona que los procedimientos de trabajo sean homogéneos y lógicos, y se espera que sean un referente motivacional para los padres y apoderados; *“Nosotros nos proyectamos para el año completo, en base a las directrices del ministerio, creamos un calendario y tratamos de cumplirlo a cabalidad. Todas las actividades se enmarcan en una cierta línea, se podría decir que aquí somos todos como cuadraditos, cumplimos todo lo que decimos y lo hacemos a la hora. Inculcamos la responsabilidad en los apoderados”* (C4, E5).

Mejora y eficacia escolar

Se reconoce en este centro que los progresos en mejora y eficacia escolar han sido fruto del aprendizaje permanente dado por la experiencia *“Se da en el sentido que vamos aprendiendo de la experiencia, en las relaciones e instancias que se nos presentan y con eso vamos creando una mejora en el funcionamiento en general”* (C4, E3); y por las acciones de una nueva administración, personificada en el nuevo director,

Mejoras contractuales de los docentes, remodelación del colegio y nuevas formas de enfrentar los procesos de enseñanza aprendizaje orientan al colegio hacia éxitos concretos, entre los que destacan el aumento de matrícula, ascenso en puntajes académicos y una mayor presencia de servicio en la comunidad local. Aspectos que son compartidos plenamente por el director *“Yo creo que, a mayor permanencia de los profesores en el colegio, hay mejores resultados, mejor ambiente. Si hay mayor permanencia de los estudiantes en el colegio, hay mayor aprendizaje”* (C4, E1); y los docentes, *“La matrícula, su aumento es indiscutible hoy día y aunque usted no lo crea, hasta el edificio, esta distribución no estaba, no existía, ojalá siempre el colegio sea muy austero. Hemos construido algunas cosas, cuando yo llegué el colegio muchas dificultades y una matrícula de 300 niños con poca credibilidad, con muchas deudas, muchas demandas por incumplimiento laboral porque no había flujo ni pagos de subvenciones, estaba todo muy complicado y eso como organización lo hemos podido resolver, gracias a Dios y a la virgen con mucho trabajo”* (C4, D).

Estos retos se enfrentan a aspectos administrativos, institucionales y de colaboración de docentes y apoderados, *“yo creo que es una progresión lenta por que va*

de la mano con el compromiso del apoderado, de la permanencia de los estudiantes, del apego de los docentes con el Proyecto Educativo Institucional” (C4, E4).

Cultura escolar

Según Hongboontri y Keawkhong (2014), la cultura escolar centra su atención en aquellos espacios, donde las personas recrean una historia plasmada de mensajes y sentidos, que dan forma a la vida interna de los centros educativos y que trasciende a cada miembro. Por su parte, el centro se ha tenido que replantear aspectos la convivencia entre los docentes por situaciones que han dañado los espacios de un buen clima organizacional: *“yo lo he declarado abiertamente que no debemos permitir un mal ambiente dentro de nosotros; lo dije a principio de año cuando se retiraron cinco colegas y que es una tarea de todos trabajar para que todos los colegas estén en un buen ambiente de tener paciencia con ellos y de poder acompañarlos en su trabajo” (C4, E1).*

Dentro de los principales sellos escolares destaca la solidaridad que está presente en toda necesidad local que requiera de su presencia. Todo ello enmarcado en un concepto de derecho más que deber, bajo el alero de la visión premilitar, *“Aquí está claro que es un colegio premilitar, donde los alumnos son muy solidarios; si hay una campaña para la iglesia, van los niños; si hay algo que necesita la comunidad, allí están presentes. Es un sello, si algo pasa afuera, una persona que lo necesita, un niño va y lo ayuda” (C4, E4);* en que no sólo participan los estudiantes sino también los funcionarios *“Son muy serviciales, el sello está dado por la cultura premilitar, donde nosotros tomamos todos los elementos que nos sirven en el ámbito pedagógico. Por ejemplo, la disciplina como valor, como elemento formador. El respeto, no como el declarado en muchos colegios, el respeto de verdad que se vive entre todos; el cumplimiento, la formalidad” (C4, E1).*

Todo ello enmarcado en un concepto de derecho más que deber, que pretende mostrar una forma de trabajo distinto a los padres y apoderados, bajo el alero de la visión premilitar donde prevalece un sentido de aceptación y respeto por la autoridad escolar, *“Junto con la forma de ser un colegio marcial, premilitar. Lo que destaca es el trabajo diario y actitud del personal, nosotros creemos que todo esto se enseña con los valores. Por eso, lo sitúo yo en estos tres conceptos: Dios, patria y familia.” (C4, D).* Desde los agentes relevantes se confirman dichos planteamientos *“... cuando nos citan a algún acto; si nos dicen a las 10:30, nosotros estamos listos a las 10:10, es como nuestro sello que nos diferencia de otros colegios, porque nosotros, con nuestra forma de hacer las cosas,*

estamos mostrando una forma de vivir, una manera de ser que los demás la ven. Por eso, decimos que, si los alumnos pueden llegar a la hora, los profesores no pueden llegar tarde” (C4, E5).

Finalmente, en concordancia con los valores espirituales y comunitarios del centro, la percepción de los docentes sobre la construcción de una comunidad escolar encuentra eco en que existen espacios de apoyo y contención hacia los funcionarios, los que nacen de las confianzas que se generan a partir de las relaciones cotidianas, *“Yo recurro mucho a la jefa de UTP porque tengo mucha confianza con ella y para mí el colegio es como una familia, porque a mí me ha apoyado en muchas cosas. Entonces, siento que, en el colegio, la gente que está arriba ha dado esa confianza para que yo también de ese paso en acercarme y en recurrir en ciertas ocasiones a ellos” (C4, E3);* esto les permite enfrentar unidos todas las tensiones y desafíos a los que está expuesto el centro escolar *“...me preocupan las dificultades que nos toca vivir. A la escuela se le exige mucho, con buena voluntad hacemos bastante, las dificultades que atravesamos tienen que ver con la familia de nuestros niños. En muchos ámbitos luchamos contra la corriente, queremos aprendizajes y sabemos que no podemos sancionar, pero tratamos que se corrijan y cumplan” (C4, E1).* Por tanto, la organización cambiará en cuanto sus actores decidan realizar el proceso de cambio, se sientan parte de él y luchan por alcanzarlo.

6.2.4.3 Triangulación de resultados

El centro Forjadores del Futuro entrega una formación sustentada en esta triada de valores “Dios, Patria y Familia” insertos en una formación con carácter premilitar. Aspecto fundamental que define su trayectoria educativa desde su Misión y Visión institucional, junto a un liderazgo basado en la jerarquía del mando y del poder. Elementos que se traducen en la siguiente Tabla (22).

Tabla 22. *Triangulación del centro Forjadores del Futuro*

Familias	ARS	Entrevista al director	Focus group
Grupos y relaciones de comunicación	<p>La jefa técnica surge como actor preeminente en este centro y se ve circundada por otros actores informales de gran experiencia y servicio en este centro.</p> <p>Su veteranía en el centro hace posible su liderazgo en las redes estudiadas resaltando en cercanía e intermediación por sobre los demás agentes formales.</p>	<p>Los grupos formales están identificados en docentes, ex militares, directivos y personal de servicio. Los une la actividad forzosa que desarrollan. En cambio, los grupos informales se forman de acuerdo a sus afinidades.</p>	<p>El centro está conformado por varios grupos que cohabitan en su interior. Este hecho se da por la estructura formal que se establece como principio rector.</p> <p>Los grupos informales surgen de las relaciones de trabajo, pero sus actividades se realizan básicamente fuera del centro.</p> <p>La comunicación entrega a través de medios formales como reuniones, consejos de profesores y correos electrónicos.</p>
Liderazgo	<p>El centro ofrece una configuración de liderazgo focalizado, donde la jefa técnica destaca en todas las redes, excepto en convivencia. Le secundan el director y la subdirectora. Asimismo, se aprecian algunos agentes informales que apoyan en las diversas áreas del centro.</p>	<p>Se percibe un liderazgo de la cotidianeidad entendido cómo las situaciones emergentes esperan que el liderazgo se distribuya en los actores involucrados. Además, se define un liderazgo autoritario desde la jerarquía en que se distribuyen las tareas, no el mando, siendo transversal a todo el centro escolar.</p>	<p>Se reconoce un liderazgo de cada docente, en especial de aquellos que tienen jefaturas de curso. Son ellos los que más involucran se involucran con los estudiantes y pueden apoyarlos en sus necesidades.</p>
Referentes organizacionales	<p>La subdirectora presenta un gran reconocimiento entre sus pares, lo que le permite vincularse directamente en los procesos pedagógicos. Le acompañan otros docentes con amplia trayectoria en el centro y la jefa técnica.</p> <p>El director no presenta altas valoraciones en las medidas por ser el más nuevo en el equipo directivo.</p>	<p>Dependiendo de la urgencia e importancia las acciones se resuelven en el equipo directivo, aunque en ciertos momentos se conversa a solas con algún docente para solucionar de manera personal ciertos conflictos o dificultades.</p>	<p>La organización del centro privilegia lo jerárquico, la línea de mando que busca una formación con alto sentido valórico bajo la perspectiva de servicio tanto dentro como fuera del centro.</p> <p>Las necesidades de distinta índole se centralizan en el equipo directivo y demás estamentos.</p>
Mejora y eficacia escolar	<p>ARS señala a la jefa técnica liderando los procesos pedagógicos por sobre los demás actores que le circundan, situación que ha sido recurrente en las otras redes.</p> <p>Los demás agentes formales le siguen en distintos niveles, demostrando un trabajo colaborativo del equipo directivo.</p>	<p>Diversos cambios con la llegada del directos desde normas, protocolos y uso del uniforme escolar propenden a mejores resultados, considerándose el centro como un lugar para el aprendizaje no un espacio correccional.</p>	<p>Nuevos rumbos de gestión administrativa y decisiones sobre la primacía del aprender sobre lo curricular, como la mayor permanencia laboral impulsan hacia mejores resultados de aprendizaje.</p>
Cultura escolar	<p>Los directivos participan en los cliques como figuras relevantes en los que se les deposita confianza y colaboración en la toma de decisiones.</p>	<p>La cultura de este centro está definida por lo marcial, y el alto sentido valórico que impregna a toda la institución en el trabajo diario.</p>	<p>Los valores institucionales resumidos en “Dios, patria y familia”, junto a un amplio respeto por la autoridad hacen posible que la formación académica obtenga mejores logros.</p> <p>Esta cultura trasciende al centro en un servicio comunitario de gran valor, posicionando al centro en las actividades locales por su solidaridad y servicio.</p>

Fuente: elaboración propia (2020)

Grupos y relaciones de comunicación

El centro Forjadores del Futuro tiene características peculiares, los grupos están conformados por el trabajo disciplinar y por las actividades institucionales en las que deben participar los docentes. Existen grupos de docentes, de asistentes y personal de servicio. Los grupos de carácter formal están conformados por los profesores más antiguos, y aquellos que pertenecen al área premilitar. Por su parte, existen grupos informales que conviven principalmente en actividades externas al centro.

Las actividades formales dentro del centro confirman la fluidez comunicacional que se distribuye en toda la institución mediante correos electrónicos, reuniones técnicas y administrativas. El ingreso de una subdirectora resalta el valor asignado a los aspectos comunicacionales del centro. Particularmente, en temas de orden pedagógico, el centro se comunica permanentemente con los padres y apoderados generando un vínculo estrecho de protección y cuidado para todos los estudiantes.

Liderazgo

Algunos señalan que en el centro se debe actuar prontamente ante ciertos eventos que requieren respuestas inmediatas, y que por el carácter del centro se reconoce y acepta por que el liderazgo directivo debe ser autoritario. Por su parte, los resultados de ARS destacan a la jefa técnica con un liderazgo que transversaliza a todo el centro, debido a su veteranía en el centro donde ha generado grados de cercanía y confianza entre los docentes y demás funcionarios, en contraposición al director que no destaca mayormente en las medidas nodales. No obstante, existe un reconocimiento transversal de sus aportes al centro. Asimismo, como en los casos anteriores, las diferentes redes estudiadas indican la presencia de actores informales cercanos a los líderes formales que aportan desde su saber disciplinario y experiencia en el centro.

Referentes organizacionales

La organización de este centro está supeditada a su carácter premilitar que permea su proyecto educativo a través de su misión y visión organizacional, donde los valores adquieren una connotación especial (Dios, patria y familia) que cohesiona el sentido de servicio a la comunidad y de responsabilidad personal. Por ello, se trabaja con las familias de los estudiantes y el entorno en función a estos valores intrínsecos a su quehacer institucional.

En este centro, por lo general, se busca que todos los funcionarios se encuentren en sintonía con los objetivos institucionales desde el trabajo en sus diferentes aspectos donde las relaciones de colaboración se vinculan directamente con el sentido del centro, confirmado por el lema “Dios, Patria y Familia” y por el servicio a la comunidad donde, además, los docentes participan de actos civiles y comunitarios en días y horas fuera de su horario laboral.

Asimismo, las situaciones que requieren apoyo se relacionan de manera directa con los cargos formales, y los temas comunes se trabajan a nivel de equipo directivo que los estudia y responde desde la jerarquía. Sin embargo, se plantea que existen vías para la colaboración en temas cotidianos que relevan el sentido de unidad del centro, sobre todo a nivel de situaciones emergentes.

Es de reconocimiento público que la llegada de un nuevo director generó cambios sustanciales en el proceso y el progreso del centro llevando la infraestructura organizacional hacia niveles de mejora sostenibles, sustentados en un aumento importante de la matrícula y un ordenamiento interno tanto en lo administrativo como en lo financiero, así como la generación de redes con otras instituciones que figuran como los hitos más importantes de este centro escolar.

Mejora y eficacia escolar

Los nuevos aires inyectados a este centro han logrado avances sustanciales en sus diferentes dimensiones, aspectos que se presentan en desde un nuevo orden en el uniforme y desarrollo de protocolos con sus deberes y exigencias, considerando al centro como un espacio educativo donde los alumnos asisten porque quieren y no con fines de “corregirse” en sus malos hábitos. Se declara que la trayectoria del centro se debe a un aprendizaje permanente dado por la experiencia de su comunidad escolar.

Se percibe que los avances en mejora y eficacia obedecen a varios factores como la mayor permanencia de los docentes y estudiantes en el centro, la proyección de actividades para todo el año donde prima el aprendizaje sobre el curriculum, al ordenamiento interno en cuanto a protocolos, deberes y derechos, y la asunción de valores que orientan la vida institucional, los que operan como catalizadores para obtener mayores resultados escolares. Desde estos aspectos surge con propiedad la figura de la

jefa técnica y sitúan al inspector general como clave en la red de convivencia, destacándose en las medidas nodales como agente relevante.

Cultura escolar

La cultura escolar de este centro se sustenta en un alto sentido valórico resumidos en “Dios, Patria y Familia”, que nos refiere a un centro con sello premilitar donde el servicio a la comunidad, la solidaridad y un alto respeto hacia el prójimo aparecen como lo más representativo. Desde esta plataforma se orientan los esfuerzos pedagógicos para avanzar en los resultados escolares permeando a toda la institución del sentido del deber y la responsabilidad personal desde el reconocimiento de lo formal y jerárquico.

Sin embargo, se reconocen situaciones que han trizado las relaciones interpersonales que produjo que varios docentes fueran despedidos del centro, lo que trajo como aprendizaje establecer relaciones de confianza, disminuir las asperezas en el clima laboral y acompañar a los docentes en su labor pedagógica.

6.2.5 Centro Espejo, Alférez Zúñiga

Los resultados del centro espejo incluye solo un análisis correlacional con los otros centros, por las razones antes expuestas.

6.2.5.1 Una mirada correlacional con los centros del estudio

El centro escolar se encuentra en una de las comunas periféricas de Santiago y fue fundado en la década del 70, formando parte de un entorno habitacional construido en aquella época, por lo que antiguos pobladores lo reconocen como parte de la historia de la vecindad. Atiende actualmente a una población cercana a los 350 estudiantes distribuidos en 10 cursos, desde educación parvularia hasta octavo básico, quienes forman mayoritariamente parte del entorno, con niveles socioeconómicos bajos y con apoderados, en su mayoría, con niveles educativos secundarios.

Su misión se centra en entregar una educación de calidad a todos los alumnos y alumnas contribuyendo a su bienestar personal y social, facilitando herramientas para estimular la creatividad, la autocrítica y el compromiso con la sociedad. Para ello, establece valores de responsabilidad, alegría, solidaridad, creatividad y respeto junto al desarrollo de actitudes, habilidades y capacidades como recursos para sus proyectos de vida. Desde la visión educativa, este centro declara una identidad propia, comprometida

con la formación integral de todos los estudiantes, con especial énfasis en alumnos vulnerables y la inclusión social, considerando como factor preponderante del proceso de formación integral, el aporte de todos los padres y apoderados.

Este centro presenta elementos en común con los otros centros en cuanto posee una misión y visión compartida arraigada en los grandes desafíos que le impone el entorno donde está ubicado y en los nobles sueños por alcanzar. Es decir, comparte una misión referida a la educación de calidad donde se entreguen todas las competencias necesarias para que los estudiantes se desarrollen plenamente y puedan contribuir a la sociedad. En este sentido cada centro se encarna en las palabras de García-Martínez et al. (2017), quienes señalan que, en contextos desafiantes, se reconoce que la estructura organizacional puede ser movilizadora de capacidades para la mejora desde los recursos como en el trabajo de redes tanto internas como externas.

Además, en todos ellos existe el componente de la inclusión y la aceptación de la diversidad, favoreciendo espacios de colaboración que promuevan el bienestar, la seguridad y la sana convivencia al interior de cada centro. Este principio se correlaciona con un liderazgo para la justicia social que, si bien, no está es declarado explícitamente por los agentes escolares, se visibiliza en la práctica donde los recursos físicos, materiales y profesionales están al servicio de cada alumno, es especial de aquellos que presentan NEE, atendidos por el PIE, donde esté funcionando. Se reconoce que, para que exista una real predisposición para asumir los cambios como parte gravitante del quehacer educativo, debe existir una real participación docente y asunción de nuevos focos en la enseñanza y aprendizaje, desde y para la diversidad.

Además, existen programas de asistencia adscritos a cada centro escolar que suministran alimentación escolar, útiles y textos escolares junto a las propias iniciativas institucionales que atienden necesidades de orden sicosocial, con sicólogo y asistente social, que afectan a los estudiantes y sus familias, pudiendo ser, en algunos casos, obstaculizador del proceso formativo. Algunos ejemplos lo presentan el Nuevo Milenio que ofrece un servicio de transporte escolar, atención personalizada por una orientadora en temáticas de sexualidad y embarazo adolescente; apoyo a los estudiantes en actividades extracurriculares, facilidades para participar en torneos deportivos y de ciencias escolares en los centros American I y II; redes de apoyo para el ingreso a fuerzas

armadas y de orden, a la universidad o a institutos de nivel superior en el Forjadores del Futuro, como en Nuevo Milenio y American I y II.

El centro ha obtenido en los últimos cinco años consecutivos altos resultados en la prueba Simce, además se ha adjudicado varias veces la excelencia académica otorgada por el Ministerio de Educación. Los principales factores que permiten estos resultados derivan de un proyecto educativo socializado a toda la comunidad educativa, el compromiso real de todos los funcionarios por lograr la calidad de los aprendizajes y la participación de padres y apoderados en actividades de colaboración con los aprendizajes de todos los estudiantes. Esta situación coincide con los otros centros. Cada uno, desde sus contextos y propias particularidades, ha tenido el reconocimiento social y ministerial respecto de sus logros institucionales.

El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente. En este sentido, todos los centros del estudio comparten logros académicos y procesos de mejora sostenida en el tiempo desde sus propias historias, contextos y trayectorias institucionales. Un equipo directivo sólido, con una configuración de liderazgo clara, que comparte los objetivos estratégicos y que invita a sus docentes a corresponsabilizarse de las metas institucionales, abre espacios para la participación e instalación de nuevos desafíos desde el compromiso de cada funcionario.

Cada unidad educativa se organiza y trabaja desde sus propios escenarios contextuales, donde el centro espejo promueve la participación desde un equipo directivo nuevo, -con director y jefa técnica reciente- donde el sentido crítico de la realidad, con sus aportes, errores y debilidades son elementos claves para determinar las oportunidades de mejora y el rumbo a seguir desde el consenso. Estos aspectos son compartidos con algunos centros donde los consejos de profesores convocan a todos los docentes a analizar y exponer las necesidades y desafíos de la escuela o liceo, espacio que además permite el esparcimiento y la sana convivencia entre el personal.

Esto es producto de los lineamientos educativos que promueven la calidad y equidad educativa en experiencias de aprendizaje innovadoras, y de la realización permanente de intercambio de experiencias educativas entre los docentes para el logro de

objetivos y metas institucionales. Ello, incluye redes internas y externas, y beneficios de programas ministeriales adscritos a sus altos índices de vulnerabilidad económica, donde se apoya a los estudiantes y sus familias en el ámbito sicosocial y se promueve la resolución pacífica de conflictos como eje orientador de las relaciones de sana convivencia. Destacan Chile Solidario, Programa Puente y Habilidades para la Vida que focalizan sus esfuerzos en áreas deficitarias para los estudiantes y sus familias, con subsidios económicos y apoyos psicosocioemocional.

Desde la mirada de las medidas nodales y estructurales del centro espejo, la Tabla 14 refleja bajas densidades de la red (DR) que no superan en promedio el 20%, siendo la más baja la de gestión, cercana al 17%. Los valores más altos están concentrados enseñanza con 23,9% y convivencia, con 19%, y asuntos personales arroja una densidad de 17,8, representando en este caso el valor más bajo. Por su parte, el promedio de la cuota de centralización de la red (CCR) es de 64,8%. La dimensión de enseñanza presenta 70,3% y convivencia se encuentra sobre el 84%, destacándose gestión con un 86,9%. Asuntos personales presenta la cuota más baja de todo el centro, con 17,8 %.

Los centros comparten bajas densidades en sus redes y a una tendencia de liderazgo focalizado en ellos, lo que señala por una parte que los equipos docentes confían en sus directivos en cuanto a la marcha del centro en sus áreas nucleares como enseñanza y gestión. Por otro lado, nos refiere a las condiciones propias que tiene cada centro en el establecimiento y desarrollo de las relaciones interpersonales. Estos aspectos destacan a la jefa técnica y director en las áreas nucleares del centro, dupla que se posiciona como un referente gravitante en los mayores niveles de logros académicos.

Los centros estudiados tienen en común la participación de entornos sociales de clase baja y media baja con características muy definidas en cuanto a sus objetivos institucionales. Comparten las altas expectativas en el desarrollo de capacidades de los estudiantes y en movilizar recursos profesionales y pedagógicos para el aprendizaje de todos los estudiantes. Destacan los centros Nuevo Milenio y Alférez Zúñiga que desarrollan su misión educativa en entornos de grandes necesidades socioeducativas, así como los otros centros que lo hacen en comunidades emergentes y que incluso reciben estudiantes de comunas aledañas como es el caso del Forjadores del Futuro.

Dimensión enseñanza

En esta dimensión (Tabla 23), sólo existe la presencia de un miembro del equipo directivo en su totalidad (P22), precisamente la jefa técnica congrega las posiciones principales en centralidad, intermediación y cercanía, aunque estas posiciones se comparten con P2, el director y P13, P12 y P19, quienes ocupan los segundos puestos en cuanto a popularidad y ser puente por donde fluyen los contactos sociales y se transmite la información que se genera en la red. Especial atención merece la figura del Inspector general quien participa de un alto grado de centralidad y cercanía (Incloseness) entre sus miembros.

Tabla 23. *Posición de los actores en las medidas nodales*

Dimensiones	Centralidad		Intermediación	Cercanía		Bonacich	Cuota de Cent.
	Outdegree	Indegree		OutCloseness	InCloseness	Beta	
Enseñanza	P22	P22	P22	P22	P14	P22	P22
	P2	P13	P12	P13	P19	P12	P13
	P10	P21	P2	P21	P4	P21	P12
	P5	P12	P1	P12	P8	P8	P21
Gestión	P22	P22	P22	P15	P22	P22	P22
	P6	P2	P17	P22	P6	P12	P2
	P10	P18	P2	P2	P10	P21	P18
	P1	P17	P18	P18	P1	P8	P17
Convivencia	P22	P22	P22	P14	P22	P17	P22
	P17	P2	P17	P23	P17	P22	P2-P17
	P1	P21	P1	P22	P1	P21	P18-P21
	P8	P7	P18	P2	P2	P18	P7
Asuntos Personales	P17	P22	P17	P22	P4	P22	P22
	P10	P2	P2	P2	P1-P4- P11	P21	P2-P21
Personales	P15	P15	P20	P21	P22	P2	P20-P7
	P14	P20	P15	P17	P21	P17	P13-P15

Leyenda

Posición	Cargo	Posición	Cargo
P 2	Director	P22	Jefa Técnica Nodos
P18	Inspector general	P1 a P24	docentes

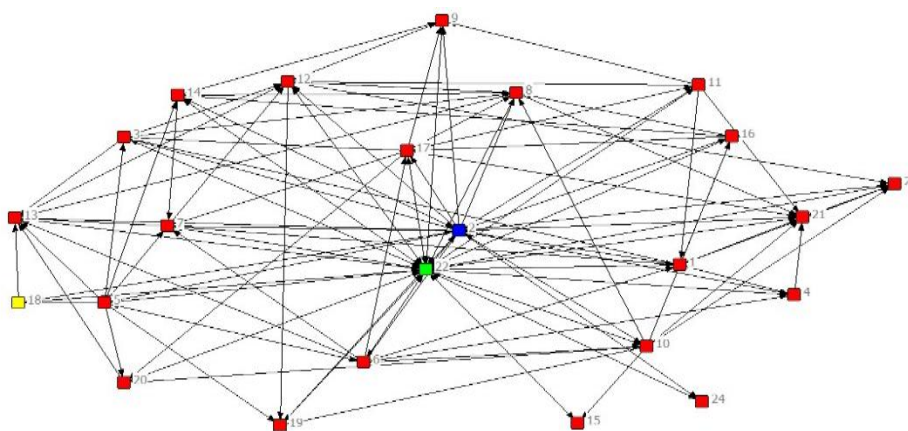
Fuente: Elaboración propia (2018)

La preeminencia de la jefa técnica en la dimensión de enseñanza es un elemento común en otros centros, aunque también comparte posiciones con el director, debido principalmente a que algunos de ellos han asumido recientemente su cargo, como es el caso de Forjadores del Futuro y Nuevo Milenio, sin embargo, en el American I se presenta la directora como nodo relevante en esta dimensión.

Por su parte, la cuota de centralidad y poder de Bonacich presentan la misma situación que en la red anterior, en este caso refrendada por la labor y el cargo que ocupa la jefa técnica en este centro. Se entiende claramente que P22 concentra la atención en cuanto a las relaciones en las que participa y el poder que despliega en este centro. Las tareas asociadas a esta red son el escenario propicio para la jefa técnica (Figura 31) que debe vincularse con todos los miembros del centro, especialmente con docentes, establecer redes de comunicación eficientes y liderar la participación de las dinámicas internas sobre los objetivos de aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos. Sólo el director acompaña a la jefa técnica en esta tarea, por lo que agentes informales como P14, P13, P12 y P19 acompañan al equipo directivo en esta red que se presenta con una configuración de liderazgo múltiple.

Siendo un aspecto común entre los demás centros, no se visualizan nodos aislados de las actividades relacionadas con la enseñanza. Más bien, la conexión de cada uno de ellos deriva de la preeminencia de actores formales e informales relevantes, quienes ocupan posiciones destacadas en las distintas redes.

Figura 31. *Red de la dimensión enseñanza*



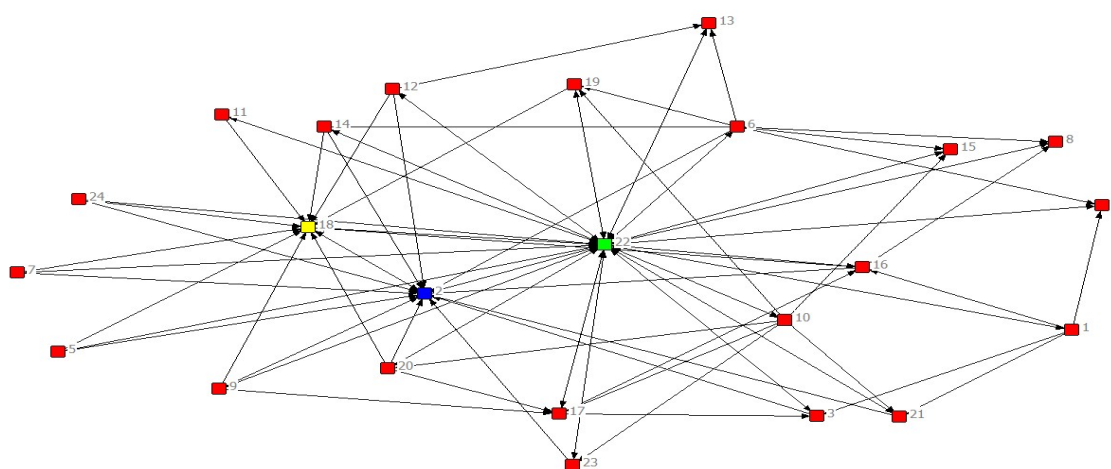
Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión gestión

En la Tabla 14, vemos una red poco densa (16,6%) y con centralización alta (86,9%), donde destaca la jefa nuevamente la jefa técnica (P22), en todas las medidas estudiadas. Por su parte, le acompañan el director (P2) en centralidad. Es, por tanto, un claro referente para sus colegas y un claro apoyo para el director en temas afines a la gestión educativa, sostenido por su experiencia, la validación frente a los demás y por los años que trabaja en este centro educativo (Tabla 23).

Por su parte, aunque destacan los docentes P17, P15 y P12 en centralidad, intermediación y cercanía, mención aparte recibe P6, -docente con gran experiencia en el centro y que apoya en la coordinación de primer ciclo-, que goza de popularidad y cercanía, ocupando el segundo lugar entre los nodos destacados. Como se aprecia en la Figura 32, también aquí la presencia del Inspector general (P18) se vislumbra con menor intensidad, ubicándose en la tercera y cuarta posición.

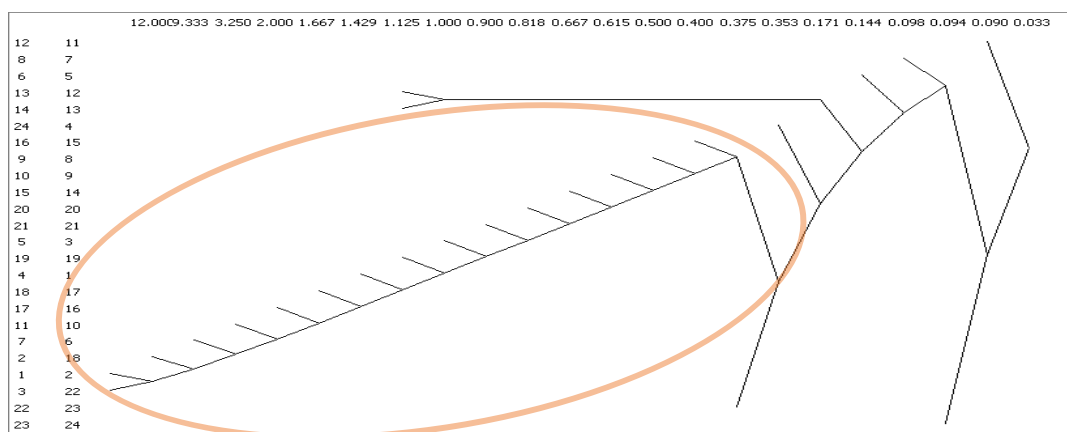
Figura 32. Red de la dimensión gestión



Fuente: Elaboración propia (2018)

En relación con los cliques en esta red (Figura 33), destaca un grupo principal que surge del Director y de la Jefa Técnica (P2 y P22) y que aglutina a varios nodos (P18, P6, P10, P16, P17, P1, entre otros).

Figura 33. *Subgrupos o cliques de la dimensión gestión*



Fuente: Elaboración propia (2018)

En resumen, esta red presenta un patrón de liderazgo focalizado y formal en cuanto existe preeminencia en las medidas de centralidad de miembros del equipo directivo en la organización y gestión interna del centro, como es el caso del inspector general del Nuevo Milenio cuya preponderancia corre paralela con la de la jefa técnica.

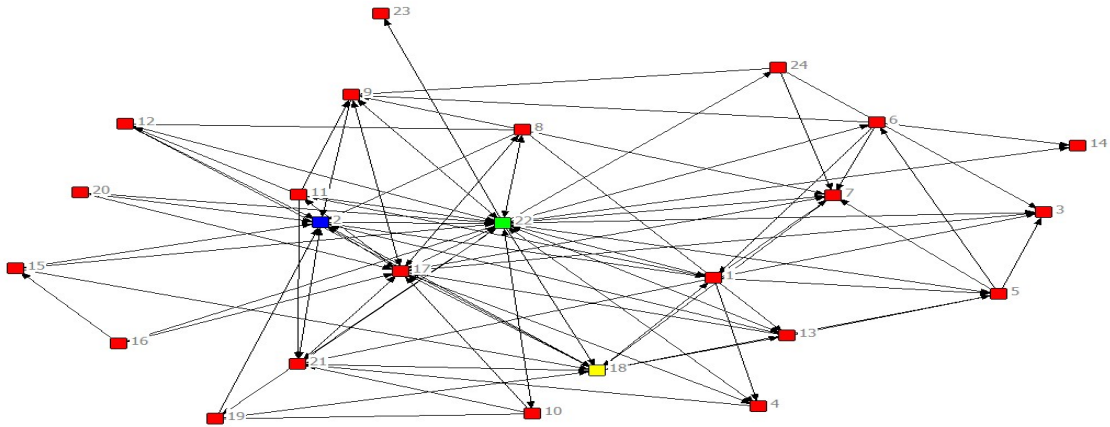
Dimensión convivencia

Esta red presenta, al igual que las restantes, una baja densidad 19% (DR), reconociéndose una red débilmente acoplada, y un alto grado de centralización con 84,4% (CCR), repitiendo los patrones de las redes anteriores. En esta dimensión nuevamente destaca la jefa técnica (P22), en todas las medidas estudiadas. El director (P2) le acompaña en segunda posición en centralidad (Tabla 23). En la cuota de centralidad y el poder de Bonacich destaca nuevamente la jefa técnica (P22) en cuanto a las elecciones que recibe por parte de los demás miembros de la red; le siguen el director (P2) y el inspector general (P18), presentándose como centrales en esta dimensión. Esto nos arroja nueva claridad sobre el trabajo en equipo y la participación en las dinámicas grupales respecto de las áreas que involucra una sana convivencia. En cuanto al poder, está asociado a los tres miembros del equipo directivo, lo que significa que son figuras claves en cuanto a los nexos que establecen y a los actores que se vinculan con ellos.

Sin embargo, como se aprecia en la Figura 34, destaca P17, docente que ocupa la segunda posición en estas medidas de posición, revelando una alta popularidad, es intermediario entre los demás nodos y ocupa un lugar privilegiado en cuanto a cercanía,

junto a P14 y P23. El inspector general aparece en lugares más distantes, situación similar a otras dimensiones.

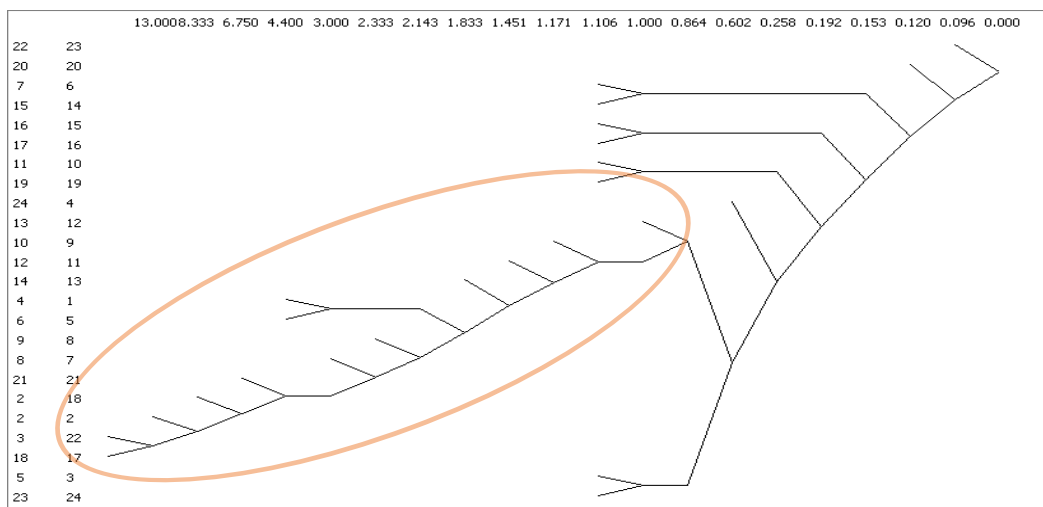
Figura 34. *Red de convivencia*



Fuente: Elaboración propia (2018)

Respecto de los subgrupos (Figura 35), donde destaca un gran grupo liderado por P22, P2 y P17, miembros del equipo directivo y un docente, respectivamente, desde donde se relacionan otros actores. Como es común en esta red, pues en los demás centros destacan además de los actores formales ya indicados, por una parte, el inspector general aparece como clave en esta red y en donde actores informales participan en ella, señalando una configuración de liderazgo múltiple en la mayoría de los centros.

Figura 35. *Subgrupos o cliques de la dimensión convivencia*



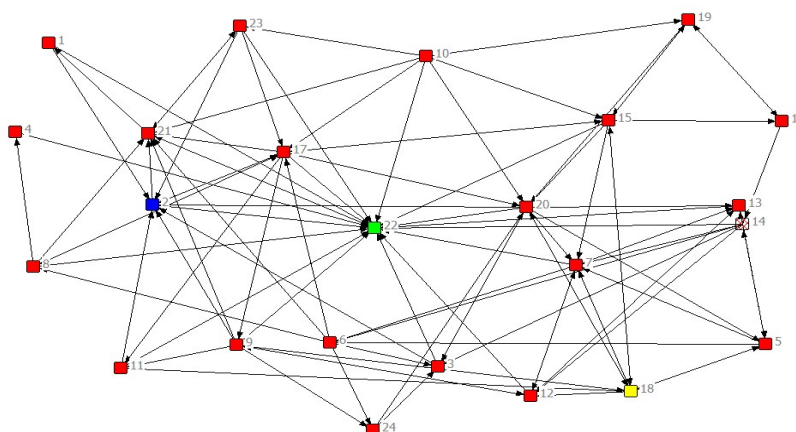
Fuente: Elaboración propia (2018)

Dimensión asuntos personales

En esta red se aprecia la más baja densidad de 17,8% (DR) y un grado de centralización (CCR) también bajo y similar (17,9%), siendo los valores menores de todas las redes estudiadas, representando una parte muy pequeña de todas las conexiones posibles. Aunque en las medidas nodales tanto la jefa técnica como el director (P22 y P2) resaltan en algunas de ellas, aparecen con posiciones muy distantes en orden de centralidad (RC) posición 8 y 12, respectivamente. Por su parte, P17 y P4, destacan en popularidad y en grado de intermediación. Existe una presencia menor del equipo directivo, donde no aparece la figura del inspector general como central.

En cuanto a la cuota de centralidad y poder de Bonacich, en efecto, sólo se destaca la presencia de estos dos miembros del equipo, director y jefa técnica (P2 y P22) que se visualizan muy cercanos y participando de manera alternada y conjunta al interior de esta red, aunque sin un protagonismo relevante (Figura 36).

Figura 36. Red de la dimensión asuntos personales



Fuente: Elaboración propia (2018)

En conclusión, el conjunto de los hallazgos teniendo como referente al centro espejo revela ciertas similitudes en los centros chilenos que, aunque pertenezcan a contextos, visiones y sellos propios y diversos, participan de ciertas características comunes como sus niveles de logros, el reconocimiento social y las trayectorias de mejora sostenibles en el tiempo. Estos aspectos revelan a trama de relaciones sociales presentes en las instituciones escolares y que permiten movilizar recursos para la mejora escolar. En conjunto, los centros presentan una configuración de *liderazgo focalizado y formal*,

reconociéndose como un hallazgo importante en nuestro país respecto del liderazgo en centros exitosos.

6.3 Triangulación general de los hallazgos de los centros estudiados

En esta sección, se exponen y analizan las tendencias generales que aportan las técnicas e instrumentos utilizados abordando los hallazgos desde la voz de los directores y de los docentes sobre las percepciones de las categorías incluidas en el estudio.

6.3.1 Grupos y relaciones de comunicación

Los directores indican que existen diversos grupos al interior de los centros educativos, los que conviven en armonía al interior del centro escolar y trabajan en conjunto cuando se requiere aunar esfuerzos. Estos grupos se forman en función del trabajo profesional de alguna área, por su rango etario y por sus afinidades personales. Además, existen grupos o equipos que se forman por estamentos como equipo directivo y de convivencia.

La voz de los docentes revela afinidades del mismo tipo y las situaciones contextuales que los agrupa en departamentos y en niveles del centro. Sin embargo, algunos docentes piden más espacio para reunirse y conversar los temas que les atañen. Este hallazgo puede convertirse en un excelente recurso de participación, acuerdos y compromisos en cada centro, en cuanto sean los equipos directivos los que intenciones estos espacios para el beneficio de los docentes y de la institución.

Tanto directores como docentes destacan el factor información que transita por las circulares, reuniones y consejos de reflexión, a través de WhatsApp y en conversaciones informales. En todos los casos no se presentan quejas respecto de la fluidez de la información y de su llegada oportuna a todos los funcionarios, lo que ha representado un gran esfuerzo institucional.

Finalmente, se concluye que la comunicación entre los centros estudiados funciona en cuanto involucra a los distintos actores con medios tanto formales como informales y que son los mismos docentes los que tratan de conectar a sus pares más distantes en las dinámicas comunicacionales de cada centro, permitiendo que sean y se sientan integrados a la organización. Su contraparte indica que, cuando no existe una buena comunicación, se lesiona el centro por despidos de docentes (Forjadores del

Futuro) y se evidencian docentes aislados o más distantes del quehacer institucional por decisión propia o por situaciones contextuales.

6.3.2 Liderazgo

Los directores revelan que el liderazgo presente en su institución no obedece a un sólo estilo claro y definido, más bien se asocia a un liderazgo compartido, pedagógico, administrativo, distribuido, autoritario y situacional, dependiendo de las circunstancias. Indistintamente, la mirada se centra en lo pedagógico, en el trabajo en el aula y en el aprendizaje como meta institucional.

Además, los directores manifiestan que el liderazgo informal se relaciona con docentes que presentan ideas innovadoras, que pueden ser jóvenes o mayores con alta motivación (Nuevo Milenio) y que son capaces de motivar a sus pares y alumnos ante determinadas actividades (American I y II). Por tanto, estos líderes brillan en momentos específicos y bajo ciertas necesidades del centro. Todos coinciden en la opinión de que los líderes informales deben acatar, finalmente, la voz de la autoridad y que su libertad de acción queda restringida a lineamientos institucionales.

Desde los docentes, el liderazgo en el centro escolar se moviliza desde lo formal a lo informal en base a lo situacional o circunstancial, destacando un liderazgo que se construye día a día con la participación y colaboración de todos, llegando a ser percibido como liderazgo compartido. Perciben un estilo de liderazgo que emana desde la autoridad como paternalista, jerárquico y vertical, que fluye desde los miembros del equipo directivo en las distintas áreas donde operan. De todos modos, reconocen que las manifestaciones más duras del liderazgo del director obedecen a lo circunstancial en muchos casos, más que a una práctica habitual.

Los resultados de la matriz de relaciones indican un estilo de liderazgo focalizado predominante en los centros estudiados. Esto confirma los altos resultados en las medidas asociadas a los actores formales, destacando en las diferentes dimensiones al director, y en muchos casos, a la jefa técnica liderando los procesos en gestión y enseñanza, aunque se visualizan ciertos agentes informales que participan en las dimensiones del estudio por su grado de cercanía e intermediación en las redes.

Por lo tanto, los hallazgos arrojan tendencias en las configuraciones de liderazgo tanto de las redes estudiadas como de los centros en específico, donde principalmente doce de ellas presentaron configuraciones de *liderazgo focalizado y formal*; seis de ellas tendieron al *liderazgo múltiple*; una red se presentó con una configuración de *liderazgo informal alternativo* donde actores informales tenían mayor preeminencia que actores formales; y sólo una red evidenciaba *ausencia de liderazgo*, donde no sobresale ningún líder.

Los actores que se encuentran en posiciones privilegiadas respecto a cercanía e intermediación son miembros buscados por el resto para conectarse, facilitando la comunicación que fluye en las redes. Situación que les permite tener un contacto más estrecho con todos los funcionarios y encontrarse más en sintonía con los hechos y situaciones del devenir institucional. Esto significa que los directivos confían, reconocen y aprovechan las competencias de sus miembros para acciones concretas, que les permita seguir los procesos de cambio y evaluar resultados. En consecuencia, se produce naturalmente un aprendizaje institucional que transforma a toda la red relevándola a estadios de mayores y más profundos desempeños.

En resumen, respecto del objetivo específico que busca identificar las configuraciones del liderazgo de los centros escolares participantes en el estudio, independiente de las configuraciones de liderazgo declaradas por los participantes y en función de los hallazgos del estudio, queda en claro que los centros escolares presentan desempeños notables en sus procesos de mejora y eficacia escolar. Además, nos remite a entender la historia, motivaciones y el sentir de cada actor perteneciente a las comunidades educativas estudiadas. Ello, invita a reflexionar sobre los esfuerzos constantes que se despliegan en cada centro escolar para lograr los objetivos y metas institucionales, buscando desarrollar un trabajo colectivo, en un mejor servicio educacional y de integración de las familias, presentes en todos los centros del estudio.

6.3.3 Referentes organizacionales

Los directores manifiestan que los hitos que aportan a la mejora escolar se establecen en momentos históricos que determinan el origen, la fundación, la permanencia y el desarrollo del centro escolar. Entre ellos destaca un proyecto educativo de gobierno de turno para la creación de liceos de excelencia (Nuevo Milenio), altos resultados en pruebas estandarizadas (American I, II y Alférez Zúñiga); sentido

pedagógico transversal; coherencia y cumplimiento de acciones referidas al Proyecto Educativo Institucional (todos los centros). Además, existe un aumento sostenido en el nivel de matrícula (Forjadores del Futuro); cambio de administración escolar (Forjadores del Futuro y Nuevo Milenio); reestructuración de la agenda de reuniones con los distintos estamentos (American I y II) y la apertura hacia redes de colaboración (Forjadores del Futuro y Nuevo Milenio). El conjunto de los directores destaca un equipo directivo que les apoya y un equipo de docentes involucrados con los proyectos educativos, factores movilizadores que permiten avanzar en sus procesos de mejora.

No obstante, algunos directores expresan su preocupación hacia aspectos aún no resueltos, como es el clima escolar, la inclusión y algunos atisbos de bullying (American I y II) que les impele a estar preparados para favorecer la sana convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa. Además, en algunos casos, manifiestan cierta incertidumbre sobre el futuro (todos los centros), donde nuevas normativas educacionales les obligue a modificar su actual organización interna. Sin duda, estos cambios pueden afectar a los profesores sobre la discusión de la enseñanza, donde las diferencias conducen a variaciones en la naturaleza y la calidad de las interacciones que emergen de su labor.

Respondiendo al objetivo sobre analizar la influencia de las relaciones sociales de colaboración entre los docentes sobre los procesos de mejora escolar, en nuestro estudio, los referentes organizacionales también incorporan a los funcionarios que son considerados por su experiencia y dominio disciplinar en cuestiones de gestión, enseñanza, convivencia y asuntos personales. En tal sentido, los docentes destacan la existencia de equipos directivos y de gestión con sus funciones claramente definidas que responden a las necesidades del centro y que están organizados de tal manera, que pueden resolver situaciones derivadas de la contingencia. Además, reconocen a algunos docentes con más antigüedad que, en situaciones puntuales, son convocados para aclarar dudas o solucionar algún problema.

Algunos centros, ante los cambios organizacionales y nuevas administraciones, han optado por los aprendizajes más que por el desarrollo estricto de la cobertura curricular (Nuevo Milenio y Forjadores del Futuro), situación que obedece a la contingencia de nuevos ingresos de estudiantes, así como a razones originarias de sus proyectos educativos. En otro aspecto, se destaca la libertad de cátedra unida a un proyecto educativo único, lo que les permitió desarrollar mejores niveles de aprendizaje

en todos los estudiantes (Nuevo Milenio), así como en su modelo educativo que abrió puertas a estudiantes con motivaciones de formación premilitar (Forjadores del Futuro).

El conjunto de actores destaca el compromiso de ser fieles a sus proyectos educativos, de un acompañamiento docente y de avanzar en sus proyectos institucionales, aunque existen inquietudes sobre nuevas políticas ministeriales que les conmine a rediseñar sus sellos escolares a contextos actuales.

Las acciones sistemáticas de los centros han permitido reales avances tanto en términos académicos como en credibilidad en las familias y el medio en que están insertos, aspectos alineados con los aportes del liderazgo para el aprendizaje, donde no sólo se trabaje para obtener buenos resultados, además, sino también para la participación y promoción de las familias en espacios de sana convivencia, vinculándolas a esta relación de trabajo, disciplina y esfuerzo por lograr metas en común.

6.3.4 Mejora y eficacia escolar

La investigación sobre la eficacia escolar ha mostrado los factores clave que determinan el éxito escolar, entre los que se encuentran: una dirección escolar que promueva una visión y una misión compartidas por la mayoría, liderazgo docente, una cultura de colaboración y altas expectativas sobre el progreso de los estudiantes. Los directores coinciden en declarar que, para lograr los resultados académicos, el alto porcentaje de alumnos que ingresan a la universidad y un número creciente en la matrícula, han mejorado sus procedimientos en lo curricular, en lo didáctico y en evaluación, tomando decisiones que permitieron ordenar los procesos internos y entregar al docente lineamientos claros. En todo ello, ven con optimismo un futuro promisorio, lleno de altas expectativas.

Asimismo, el trabajo en equipo, el empoderamiento de facultades de liderazgo y la perseverancia en las acciones para conseguir los objetivos y metas anheladas, forman una robusta tríada en los centros escolares estudiados. Al respecto, dos factores aparecen reiteradamente como claves para la mejora escolar. En primer lugar, un liderazgo escolar ajustado a las necesidades del centro y a su proyecto como institución. En segundo lugar, una trama de relaciones entre los docentes capaz de sostener la colaboración mutua, el desarrollo y la gestión de un conocimiento genuinamente organizativo, social. La mirada desde los docentes indica que sus procesos educativos posibilitan altos resultados

académicos, los que se mantienen y van al alza cada año. Ello, ha sido producto de un trabajo consensuado, del compromiso de todos los docentes en desarrollar un proyecto común y llevarlo a cabo con el esfuerzo de todos.

Estos aspectos se tradujeron, en algunos casos, en el cumplimiento del 100% de las clases programadas (Nuevo Milenio), de acceso a nuevos recursos tecnológicos como datos en las aulas (American I y II); el cumplimiento a cabalidad de su programación institucional y la responsabilización de los apoderados en apoyar la formación de los estudiantes (Forjadores del Futuro).

Por su parte, la matriz de relaciones asociada a los centros, indica que las instituciones están débilmente acopladas y, presentan mayor predisposición a la innovación, confianza en la jerarquía y asumen cambios organizacionales.

6.3.5 Cultura escolar

Existe consenso entre los directores en que la cultura escolar de los centros estudiados busca generar las condiciones para que todos los estudiantes desarrollen al máximo sus capacidades y puedan acceder a estudios superiores. Esto implica una visión y misión educativa clara que permita a todos los estudiantes mejorar sus oportunidades personales (todos los centros), su calidad de vida y rompan, en muchos casos, el círculo de la desigualdad y de la pobreza (Nuevo Milenio y Alférez Zúñiga). Estos aspectos sintonizan claramente con el liderazgo para la justicia social considerando la inclusión y aceptación de la diversidad como centrales de sus procesos.

Los centros han definido sus sellos educativos como el respeto, responsabilidad y solidaridad (American I), así como los valores de Dios, patria y familia (Forjadores del Futuro). Además, tienen incorporados los deportes, idiomas y actividades extra programáticas para el desarrollo integral de los estudiantes (Forjadores del Futuro y American I y II), sin olvidar de entregar un aprendizaje de calidad, siendo referentes entre las familias y el entorno (Nuevo Milenio y American I y II).

La opinión de los docentes indica que la cultura escolar se manifiesta en las actividades y actos que realizan al interior de la institución y en donde se promueve la participación y compromiso de todos los estamentos. Además, reconocen que no todos los estudiantes aspiran a la universidad, por lo que orientan sus esfuerzos a entregarles las

herramientas necesarias para las decisiones que tomen, ya sea el mundo del trabajo o carreras técnicas o militares (Nuevo Milenio y Forjadores del Futuro).

Existe un compromiso para satisfacer las necesidades de alimentación, seguridad y bienestar como centros escolares, donde la sana convivencia, la inclusión, el buen trato y la escucha atenta promueven relaciones de confianza y cercanía entre los funcionarios y los estudiantes. Se expresa un consenso en que el respeto es gravitante en la vida escolar y que este sello debe ser trabajado todos los días en acciones concretas.

Desde el ARS, el equipo directivo en conjunto o a través de algunos de sus miembros (director, jefa técnica e inspector general), destacan en las diferentes medidas de posición. El estudio revela que el 80% de los directores se encuentran liderando en Centralidad; un 65% lidera en Intermediación; un 55% ocupa las primeras posiciones en Cercanía; en Cuota de Centralidad se mantienen en un 55% y en el Poder de Bonacich, destacan en un 46%. Estos resultados se ven confirmados con los hallazgos de la fase cualitativa donde, aspectos como la cultura, el clima organizacional y convivencia escolar se identifican como determinantes en los procesos de desarrollo organizacional, destacándose la influencia de los directivos, junto al aporte de la comunidad educativa, en la toma de decisiones.

El alto porcentaje en las medidas de Cuota de Centralidad y Poder de Bonacich alcanzado por los líderes formales, representa un escenario transversal a todos los centros por donde peregrinan los distintos actores con su trabajo, sus nexos internos y sus historias personales. De hecho, miembros del equipo directivo, ante diferentes incidentes críticos, liderados por el director o directora, actúan de una manera responsable y eficiente, logrando con ello solucionar los conflictos o problemas en cada centro. Ello nos habla de un aprendizaje institucional que prevé acciones a seguir y toma decisiones oportunas en caso de emergencias.

Sin embargo, en estas medidas también destaca la presencia inconfundible de las jefas técnicas, en quiénes gravitan diferentes nodos y que, en algunos casos superan en elecciones a los directores no sólo en áreas atingentes a sus funciones, sino también en aquellas propias de los otros miembros del equipo directivo. Por su parte, el inspector general, particularmente se encuentra más relegado a posiciones menos centrales en la

mayoría de las redes estudiadas, dando cuenta que las dimensiones de Gestión y Enseñanza son gravitantes en el funcionamiento y desarrollo de cada centro escolar.

El conjunto de los hallazgos dice relación con el poder e influencia de los actores formales que, definidos en cargos y funciones de un equipo directivo, se asocian a través de las diferentes redes y se interconectan con los demás actores, en relaciones técnicas y administrativas, y en aquellas que trascienden a la convivencia y asuntos personales. Siendo esta última muy sensible por el alto grado de intimidad y confianza entre ciertos actores. En este sentido, los equipos directivos entrevistados promueven diversidad de estrategias docentes, uso de las tecnologías de la información, estímulo de la responsabilidad compartida, atención la diversidad y formación de su profesorado para responder a dichas necesidades.

Además, en todos los centros es posible constatar una apertura a la integración de nuevos miembros, donde se pueden nutrir de la experiencia, de la cultura escolar y de los sellos institucionales, toda vez que son invitados a realizar un aporte desde su propias funciones y particularidades. En todos los grupos, los puntos de encuentro se relacionan con reuniones de trabajo, reflexiones pedagógicas y hora del desayuno y almuerzo, junto a encuentros fuera de los centros escolares. En este sentido, la cultura que perciben los miembros educativos, reconocida como la personalidad que identifica a la organización, centra su atención en aquellos espacios donde las personas recrean una historia plasmada de mensajes y sentidos, que dan forma a la vida interna de los centros educativos y que trasciende a cada miembro.

Algunos actores informales se encuentran vinculados con uno o dos miembros del equipo directivo en aquellas áreas donde prevalecen las funciones de estos cargos. Por lo general, son funcionarios con mucha experiencia, son veteranos en la institución, siendo reconocidos por sus pares en su conocimiento disciplinar, en sus funciones de coordinación y en estar dispuestos a servir y ayudar en temas o situaciones de diferente índole. En general, se aprecian conformaciones de grupos de carácter informal y equipos de trabajo de tipo formal, derivados de sus afinidades de género, rango etario, antigüedad y relaciones laborales que los reúne en torno a una disciplina o un ciclo escolar, aportando en ocasiones a tareas y actividades extracurriculares de cada centro.

La alta tendencia de los centros escolares hacia liderazgos focalizados y formales especialmente en la dimensión de gestión y enseñanza permite conectar desde el equipo directivo los procesos de mejora y eficacia escolar, aunque no se descuidan aspectos asociados a las dimensiones de convivencia y asuntos personales. Estos, están íntimamente relacionados con el proyecto educativo de cada centro, su cultura y sus sellos institucionales, tales como formación integral, de excelencia académica, deportivos y premilitares, participando y colaborando en otros contextos. En el conjunto de todos los centros se aprecia que el trabajo en equipo y la toma de decisiones consensuadas permite movilizar esfuerzos compartidos en favor de alcanzar los objetivos estratégicos institucionales.

En resumen, tanto los directores como los docentes reconocen los esfuerzos realizados por sus respectivas comunidades educativas en el logro de las metas institucionales, destacando liderazgos focalizados en los directivos que adquieren diferentes matices, dependiendo de las circunstancias y de las características de los propios líderes formales. A su vez, como ya se indicó, en todos los centros se perciben liderazgos asociados a ciertos agentes informales apoyando al desarrollo de las dimensiones del estudio.

Por su parte, la cultura se centra en sus proyectos educativos propios, con misiones y visiones claramente definidas donde los deportes (American I y II), la exigencia académica (Nuevo Milenio y American I y II), los valores institucionales (todos los centros) representan los ejes centrales en sus procesos de Mejora y eficacia escolar, siendo exitosos y permanentes en el tiempo. De ello deriva una gran adhesión y demanda de matrícula por parte de las familias (American I y II), un reconocimiento social y ministerial (Nuevo Milenio, Forjadores del Futuro y Álferez Zúñiga), y grandes desafíos de mantenerse en los altos desempeños académicos de sus estudiantes (Nuevo Milenio y American I y II).

Finalmente, se percibe que para los funcionarios “las cosas se están haciendo bien”, lo que les impulsa a seguir mejorando. Aspectos que responden al objetivo específico sobre la influencia que tiene la configuración del liderazgo en estas redes sobre los procesos de mejora escolar, evidenciando que efectivamente tiene repercusiones importantes en los avances de mejora de los centros del estudio.

CAPÍTULO VII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“Reunirse en equipo es el principio.
Mantenerse en equipo es el progreso.
Trabajar en equipo asegura el éxito”

Henry Ford

7.1 Discusión y conclusiones

En esta sección se presenta la discusión de los resultados y las conclusiones que se originaron a partir de los objetivos planteados en el estudio. Se nutren de elementos de interés producto del análisis, reflexión y hallazgos encontrados a lo largo del trabajo. El objetivo general de este estudio fue analizar el papel que desempeñan las relaciones de colaboración docente y el liderazgo que surge de dichas relaciones en los procesos de mejora escolar que llevan a cabo centros escolares específicos. Para ello, se empleó una metodología mixta con base en una matriz de relaciones del ARS, entrevistas, *focus groups* y *shadowing*. Para el análisis, se utilizó la triangulación que permitió reconocer aspectos transversales presentes en los centros escolares y en aquellos de orden contextual, que dieran cuenta de sus propios procesos.

A continuación, se discuten los hallazgos del estudio en función de los objetivos específicos:

Objetivo específico I

Analizar la influencia de las relaciones sociales de colaboración entre los docentes sobre los procesos de mejora escolar.

Respecto del primer objetivo específico, el estudio reveló que las relaciones de colaboración surgen de los propios principios organizacionales, cuyas estructuras contribuyen a una formación continua de los docentes, a la conformación de equipos de trabajo y, en algunos casos, al desarrollo de una CPA. Estos hallazgos son coherentes con los aportes de la literatura que señala que la clave del éxito escolar se encuentra en la promoción de una visión y una misión compartidas por la mayoría, la presencia de un liderazgo docente, una cultura de colaboración y altas expectativas sobre el progreso de los estudiantes (Gurr y Day, 2014; Harris et al., 2017; Hopkins et al., 2014).

En coherencia con estos resultados, estudios previos reconocen la importancia que se construya una cultura escolar basada en los principios organizacionales que promuevan el trabajo en equipos y la cooperación (Beneke y Cheatham, 2016; Gilad-Hai y Somech, 2016). López-Yáñez y Lavié-Martínez (2010), encontraron que algunos procesos de mejora que logran mantenerse en el tiempo se han basado en el consenso, la colaboración mutua entre sus miembros y en la suficiente confianza al interior de los equipos de trabajo.

Los factores que influyen en la mejora escolar identificados en este estudio coinciden con los hallados en estudios previos que reconocen el trabajo en equipo en el logro de los objetivos y las metas institucionales, y la participación de todos los miembros de los centros escolares como elementos clave para lograr mejoras escolares (Firestone, 2014; Lemons et al., 2014; Youngs et al., 2015). Estos estudios también resaltan que las relaciones entre los docentes basadas en la colaboración mutua facilitan el desarrollo exitoso del proceso educativo y promueven la gestión de un conocimiento genuinamente organizativo, social. Similarmente, otras investigaciones citadas previamente han hallado que las relaciones sociales de colaboración entre los docentes garantizan buenos resultados académicos cuando ha sido producto del trabajo consensuado, el compromiso de todos en desarrollar un proyecto común y llevarlo a cabo con el esfuerzo de todos (Azorín et al., 2017; Bolívar et al., 2013; Díaz et al., 2017; Chapman y Muijs, 2013; Parrilla et al., 2016, 2018; Pepper, 2014).

Del mismo modo, Azorín (2017) destaca que la colaboración en red fomenta el surgimiento de compromisos para que distintos entornos educativos puedan enriquecerse al compartir capacidades, aprendizajes e información relevante para su desarrollo como tal. Al respecto, los propios docentes reconocen que los lineamientos institucionales están al servicio de la calidad educativa y la mejora progresiva de los aprendizajes de los estudiantes.

En nuestro estudio, tanto los docentes como los directivos reconocen la existencia de una sana convivencia escolar, la cual está asociada con el trabajo colectivo en un buen clima organizacional, donde todos pueden aportar desde sus propios cargos y funciones. Este es un rasgo distintivo de los centros escolares exitosos, en donde predomina un clima organizacional amigable, de sana convivencia, que valora los esfuerzos de todos los actores, generando mejoras escolares estables (Day, 2000; Hall et al., 2011; Sebastian y Allensworth, 2012; Rix et al., 2014; Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

El trabajo educativo inmerso en este clima organizacional incide en los niveles de logro de cada centro gracias a la participación de los distintos estamentos, especialmente pedagógicos, y además en la confianza que las familias depositan en sus respectivos proyectos educativos, cuyos efectos se ven reflejados en los resultados escolares. Esto confirma la importancia que se le ha atribuido a las estructuras organizativas que

promueven las relaciones de colaboración entre los docentes y, por consiguiente, allana el camino para el desarrollo profesional de estos (Murillo y Krichesky, 2015).

Coherente con estos hallazgos, la literatura sugiere que, cuando las comunidades de aprendizaje se desarrollan bajo principios de sana convivencia, facilitan la participación en diferentes ámbitos escolares e innovan en un currículo integrador, se logran mejoras escolares (Sales y Moliner, 2018). Por ello, se destaca la dimensión convivencia como eje central en las trayectorias de los centros educativos, pues al mejorar las relaciones sociales de los docentes, mejora la calidad de la educación (Pareja y Leiva, 2018). Esto podría deberse a que la sana convivencia institucional permite crear un clima organizacional adecuado para los procesos pedagógicos y el aprendizaje, lo cual influye en distintos niveles de interacción y en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Berkowitz et al., 2017).

Como ya hemos señalado, encontramos que en las trayectorias exitosas de aprendizaje institucional confluyen variados factores que delimitan procesos propios de acciones colectivas. Según Ahumada et al. (2018), Bellei et al. (2014) y Day et al. (2016), la cultura se encuentra arraigada al ideario de cada centro y sintoniza con el proyecto educativo encarnado en las prácticas docentes y los lineamientos de la dirección, la calidad de las relaciones interpersonales y en los sellos educativos de cada centro. Las formas de concebir su labor educativa se replican en diferentes instancias y espacios, procurando el desarrollo de una formación integral, avalada por los logros académicos, culturales y deportivos de los estudiantes. Similarmente, estos hallazgos coinciden con los aportes de Azorín (2017), quien refiere los beneficios de la inclusión socioeducativa de las redes, en especial en contextos de bajos recursos económicos, que permite el acceso a la educación de calidad para todos y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

También, los resultados están en sintonía con las recomendaciones de la UNESCO (2019, p. 33) relacionadas con la educación de calidad. El ODS N.º 4 establece que los sistemas educativos en general y las instituciones educativas en particular deben “Garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.”

Las relaciones internas favorables identificadas entre los docentes permiten avanzar en las metas y objetivos institucionales, tanto en el corto como en el mediano

plazo. Esto indica que la intensidad y cohesión de las relaciones subyace a ciertas configuraciones de liderazgo que surgen, en algunos casos desde los propios docentes. Aunque el liderazgo de las redes esté focalizado en algunos agentes formales, se abren espacios para aquellos funcionarios cuya veteranía y experticia en el centro escolar les permiten ser referente de consulta en algunas áreas como enseñanza y convivencia. La evidencia señala que los centros que participan en redes tanto internas como externas tienen mayores posibilidades de desarrollo institucional que aquellos que no lo hacen (Berebitsky y Andrews-Larson, 2017), pues, como lo señala Elmore (2010), “El liderazgo consiste en mejorar la práctica pedagógica y los aprendizajes escolares, y en construir las condiciones organizacionales dentro de las escuelas que permitan desarrollar una buena práctica docente.” (p. 12)

Además, a partir del trabajo en red en las instituciones educativas, se desarrolla el capital humano y profesional, se enriquece la organización a partir de los aportes de cada miembro (Hargreaves y Fullan, 2012), se incentiva los valores, como el respeto, la aceptación y el compromiso colectivo (Tschannen-Moran y Gareis, 2015). Estos aspectos se reflejan en la medida de cliques que releva información sobre la conformación de grupos al interior de las redes donde resaltan distintos actores, tanto formales e informales, que sirven de nexo en los procesos comunicativos y de toma de decisiones en los lineamientos de los centros. Una buena relación entre grupos y actores permite mayores niveles de participación, toma de decisiones más consensuada y corresponsable, lo cual mejora ostensiblemente la calidad de la comunicación en fluidez y contenidos (Demir, 2015; Lusquiños, 2019; Voon et al., 2011).

Los participantes están conscientes de que el éxito educativo y la mejorar escolar en centros educativos depende, en parte, del trabajo en equipo, de manera funcional y efectiva, extendido a todas las tareas de la organización. Coincidiendo con esta percepción, en estudios previos esto ha logrado excelentes resultados en el rendimiento estudiantil produciendo una educación de mayor calidad (Izquierdo, 2016; Silva et al., 2018; Seashore y Wahlstrom, 2010). Además, los líderes fueron capaces de encontrar a otros líderes que pudieron desarrollar sus capacidades para el beneficio de todos (Bellei et al., 2014; García-Garnica y Caballero, 2019; Dinham, 2005).

Sin embargo, Cantón y Mayo (2012) sostienen que la comunicación interna se produce espontáneamente y no obedece a patrones de comportamiento establecidos por la organización, situación que sólo se da en las dimensiones de convivencia y asuntos personales, donde surge de manera más espontánea. En este sentido, en una mirada global, la conformación de CPA en los centros escolares tiene como objetivo crear “un grupo de gente que aprende y trabaja junta... con un sentido de propósito compartido.” (Bolívar, 2012, p. 257). En esta línea, un liderazgo operacionaliza y administra el seguimiento de los funcionarios en un esfuerzo de logros consensuados y cuyos beneficios se expanden a todos sus miembros (Sheard y Kakabadse, 2004). Al centrarse en las personas, el liderazgo promueve el aprovechamiento de las capacidades de todos y la búsqueda de un desarrollo efectivo, en un clima donde la confianza y el reconocimiento personal son evidentes (Barbutto, 2005; Hallinger, 2010).

Sin embargo, no todos participan de manera activa en las redes. En ocasiones, se observó que producto de un mal abordaje de problemas internos, algunos docentes fueron despedidos del centro escolar –Nuevo Milenio y Forjadores del Futuro-. Esto indicaría que, por un lado, no se encuentran plenamente involucrados en los procesos instruccionales de las dimensiones estudiadas y, por el otro, se verían limitados en desarrollar su capital social y profesional con el consiguiente desmedro del aporte al centro escolar. Esto evidencia que no existe una total cohesión entre los sellos, valores y cultura organizacional por parte de todos sus miembros, lo que ralentizaría sus procesos de mejora y limitaría el trabajo colaborativo, esencia de un liderazgo más distribuido.

Esto nos remite al abordaje desde los equipos directivos a invitar a todos los miembros a un trabajo compartido y corresponsable de escuela, siguiendo a Queupil y Montecinos (2020), quienes encontraron patrones variados según el tipo de dimensión de colaboración. En estas instituciones, se deberían promover los principios del liderazgo sostenible, que proponen Hargreaves y Fink (2006): (1) genera y mantiene un aprendizaje sostenible; (2) asegura el éxito en el tiempo; (3) apoya el liderazgo de otros; (4) dirige su atención a la justicia social; (5) desarrolla, más que utiliza, los recursos humanos y materiales; (6) desarrolla la diversidad y la capacidad del entorno; (7) tiene un compromiso activo con el entorno.

También, se registró apatía de algunos miembros del centro. Para sobrellevar este tipo de actitudes, la literatura propone la conformación de una CPA, la cual puede surgir

de alguna necesidad presente en el centro escolar cuya compensación que demande esfuerzos de sus miembros para afrontarla. Además, puede activar especialmente a funcionarios pasivos ante los grandes retos que complejizan la educación actual hacia cambios culturales (Leiva, 2018; Silas-Casillas y Perales-Franco, 2014). Adicionalmente, las redes sociales pueden suministrar insumos para entender a las organizaciones, reconocer a los principales agentes en la construcción de una comunidad de aprendizaje, comprendiendo los mecanismos para el desarrollo de un cambio institucional efectivo y permanente (Chambers et al., 2012; Daly, 2010; Li et al., 2016; Siciliano, 2017; Villa, 2016).

La educación es un fenómeno social y complejo que involucra a líderes formales e informales en favor de metas compartidas (Duignan, 2014; Leithwood y Seashore-Louis, 2011). Al establecer relaciones más cercanas y amigables entre líderes y seguidores, es posible crear una cultura de calidad en un entorno dinámico y cambiante, generando redes de colaboración mutua que comprometan no sólo a la institución, sino a todos sus miembros e, incluso, que trasciende al medio (Rincón-Gallardo et al., 2019). Coherente con estos supuestos teóricos, en nuestro estudio se reconoce que la afinidad personal en diferentes ámbitos es la base de los grupos y del éxito de su trabajo. Los equipos de trabajo cohesionados benefician al centro y a los estudiantes (Lemons et al., 2014 y Youngs et al., 2015).

Es importante reconocer que el trabajo colaborativo se extiende a todas las asignaturas y departamentos, lo cual representa un claro ejemplo de una visión conjunta de la mejora institucional. Sin embargo, aspectos contractuales relacionados con la estabilidad y bienestar laboral permitirían desarrollar mejores y más estables redes de colaboración cuyos aportes influirán directamente en los resultados institucionales. Al respecto, la literatura sugiere que el liderazgo escolar es un factor decisivo para producir cambios institucionales. Para ello, se requiere movilizar a toda la organización para el logro de objetivos comunes y el desarrollo profesional docente (Bush, 2019; Hallinger y Heck, 2010; Leithwood et al., 2006; Moral et al., 2016; Robinson et al., 2009). En este contexto, las prácticas del liderazgo se asocian a establecer la dirección, el rediseño de la organización escolar, el desarrollo de las personas (estabilidad laboral para funcionarios) y la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Leithwood et al., 2006, Day et al., 2011).

En este estudio, identificamos la existencia de una cultura de trabajo colaborativo, altas expectativas en el desempeño de los estudiantes en los centros Alférez Zúñiga, Nuevo Milenio y American I y II. Estos son sellos universales y propios que distinguen e identifican a los miembros con las comunidades educativas. Estos avances son reconocidos y valorados por el entorno y por el Ministerio de Educación para evaluar y clasificar a los centros educativos como exitosos. Predomina, en este sentido, el liderazgo pedagógico por encima del administrativo en la forma de gestionar los centros educativos, el foco se encuentra en el currículum y la pedagogía (Bolívar, 2010; Bolívar et al., 2013; Day et al., 2016; Grubb y Flessa, 2009; Hallinger 2005; López- Yáñez ,2010; Leithwood et al. 2006; Robinson et al., 2008; Stoll y Fink, 1999; Uribe y Celis, 2012).

Respecto de los factores que intervienen en la gestión y eficacia escolar, destaca en general un proyecto institucional construido e implementado por todos los actores de la comunidad educativa, con objetivos consensuados para el logro de la calidad de los aprendizajes. Estos coinciden con los aportes de estudios previos (Gurr y Day, 2014; Harris et al., 2017; Hopkins et al., 2014), que encontraron estos factores como determinantes del éxito escolar.

Coherentemente, Harris (2009) considera la organización interna ideal para el mejoramiento educativo aquella en la que se promueve el desarrollo de un clima positivo que mejore la convivencia de todos los actores, la productividad del trabajo pedagógico, el uso eficiente de los recursos humanos y financieros, los aportes y el desarrollo de capacidades de todos sus miembros y el compromiso de los padres y apoderados al proyecto educativo del centro.

Por su parte, cada centro educativo desarrolla sus propias trayectorias hacia la mejora, pero existe un amplio consenso en promover las relaciones de colaboración desde la dirección y en aceptar los aportes desde los docentes, tanto en actividades internas como externas con mecanismos formales claros para apoyar los diferentes procesos. Estas se enmarcan en un servicio hacia la comunidad, promover valores internos, conectar al centro con su entorno social, trabajar en función de aprendizajes de calidad por áreas específicas, desarrollar actividades que promuevan la formación integral y la participación de todos a nivel local y regional (Fullan, 2019; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Hernández-Castilla et al., 2014; Kools y Stoll, 2016).

De este modo, se relevan acciones concretas en cada centro para avanzar en sus propios procesos, demostrando que no hay un único liderazgo para lograr sus metas institucionales. La educación es un fenómeno social complejo, cuyo liderazgo involucra a líderes formales e informales en favor de metas compartidas (Duignan, 2014; Leithwood y Seashore-Louis, 2011). Por ello, Harris (2018, p. 5) señala que el liderazgo pedagógico propone tres dimensiones del rol de liderazgo educativo: definición de la misión escolar, gestión del programa educativo y desarrollo de un clima positivo de aprendizaje escolar.

Se observaron iniciativas de intervención social comunitaria en el entorno del centro escolar, como apadrinar a otros centros con mayores necesidades educativas. Esto coincide con algunos planteamientos de la UNESCO (2016), según los cuales el liderazgo trasciende a la escuela y se ubica en diferentes niveles de interacción que, actuando de manera eficiente, puede lograr transformaciones exitosas e iluminar a los demás centros educativos (Bolívar et al., 2013; Barber y Fullan, 2005; Huettermann et al., 2014). Esto es posible gracias a un trabajo mancomunado, serio y profesional y la creación de redes de apoyo diverso (Larraz et al., 2014; Robinson, 2010). Estos elementos son clave para consolidar la trayectoria institucional y mantener en reconocimiento institucional (Aravena et al., 2017; Flessa et al., 2018; Moral et al., 2016).

Estudios sobre estrategias docentes como el de García-Cano y Márquez-Lepe (2019) señalan que el compromiso social, ético y político del profesorado adquiere una relevancia esencial y sus prácticas, con las certezas e incertidumbres que se generan, resultan cruciales para la transformación a favor de la equidad. Asimismo, al establecer relaciones más cercanas y amigables entre líderes y seguidores, es posible crear una cultura de calidad en un entorno dinámico y cambiante, generando redes de colaboración mutua que trascienden al contexto social inmediato de la escuela (Kleinsasser, 2013; Murat y Açıkgöz, 2007; Rincón Gallardo et al., 2019; Ruiz-Román et al., 2018).

Asimismo, se aprecian actividades institucionales, como efemérides, celebraciones, servicio a la comunidad en estados de emergencia o en fiestas comunales, articulación entre niveles y ciclos, nivelación de contenidos y libertad de cátedra. Estos son referentes que cimentan una cultura escolar integral e inclusiva que emerge desde las propias interacciones de sus miembros y se transmiten como referentes que legitiman el pensamiento y la acción colectiva, generando un sentido de pertenencia y arraigo con la institución escolar.

Consecuente con esto, en el centro American School I se reconocen los aportes de otros líderes y los integran en un proceso de apertura y acogida, suficientes para generar cambios y transformar a la institución. Las relaciones de colaboración se manifiestan esencialmente en el desarrollo de una organización donde el equipo directivo asume y resuelve básicamente temas atinentes a su gestión para que los docentes actúen coordinadamente al servicio de los aprendizajes y de los avances del centro escolar. Esto se ve favorecido con que la mayoría de los docentes tienen una amplia trayectoria educativa desarrollada precisamente en este centro que, para muchos tiene un “sello familiar”, lo cual, a su vez, genera un mayor conocimiento de las necesidades del centro y una mayor apertura en la contribución a satisfacerlas.

Estas prácticas coinciden con los planteamientos de Murillo y Hernández-Castilla (2015), quienes sugieren promover la participación de las familias en espacios de sana convivencia, vinculándolas a esta relación de trabajo, disciplina y esfuerzo por lograr metas en común. Como indican Ojeda y Saucedo (2018), la mejora educativa se logra mediante una metodología de trabajo que exija una gestión colectiva de los centros educativos en la que participen todos los actores implicados.

El American School II, si bien comparte la pertenencia con su homólogo en una red de centros educacionales, ha debido trabajar desde sus propias particularidades. En este centro la organización escolar está claramente definida por las áreas propias del quehacer educativo, vinculadas con los miembros del equipo directivo y algunos especialistas de apoyo, sin desconocer las otras áreas que permiten el desarrollo integral de los estudiantes. El trabajo colaborativo y específico entre los distintos actores, ha motivado al centro a participar en eventos locales y regionales, logrando merecidos reconocimientos tanto deportivos como culturales. Esto es coherente con la modalidad de liderazgo simétrico que centraliza el poder, el control y la autoridad en los miembros de la organización, para resolver problemas, satisfacer necesidades y los intereses de los miembros, aprovechar sus aportaciones, desarrollar la organización e innovar en su labor pedagógica, social y cultural (Kleinsasser, 2013; Lunenburg y Ornstein, 2013; Murat y Açıkgöz, 2007; Rincón Gallardo et al., 2019; Ruiz-Román et al., 2018).

De manera general, se reconoce el compromiso con la educación integral de los estudiantes, proceso que implica el uso de las herramientas necesarias para el aprendizaje, la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades y actitudes para el éxito

escolar y para la vida en sociedad. Estos hallazgos coinciden con Bolívar (2010), Berkowitz et al. (2017) y Wang y Degol (2016), quienes señalan que los centros que avanzan son aquellos que tienen establecidas las metas y la comunicación de altas expectativas en favor del desarrollo integral de los estudiantes. También, coincide con Murillo et al. (2010), quienes señalan que “imperativo ético garantizar el acceso, la plena participación y el aprendizaje de todos y cada uno de los estudiantes, independientemente de sus diferencias personales y su procedencia social y cultural” (p.171). Esto responde a las demandas que hoy surgen con mayor intensidad como la justicia social cuyo imperativo es ofrecer una educación de calidad en equidad para cada estudiante de los centros escolares (Echeita, 2017; Messiou, 2017).

Adicionalmente, la dinámica de trabajo colaborativo en el equipo directivo sobre decisiones nucleares, donde se respetan las funciones de cada cargo, son transmitidas a los docentes de manera efectiva y formal. No obstante, en las dimensiones de convivencia y asuntos personales, si bien la primera está ligada a las tareas de inspección general, en ambos casos existen instancias informales que permiten las relaciones interpersonales dadas por la cercanía, el trabajo diario y las afinidades intelectuales entre los docentes y directivos.

El trabajo colaborativo del Forjadores del Futuro se basa en una estructura jerárquica de gran espectro, pero permite que los docentes desarrollen diversas actividades dentro y fuera del centro. Tanto docentes como directivos declaran la gran disposición a servir en las emergentes y cotidianas necesidades. Reconocen acciones de servicio a la comunidad, campañas de cooperación en red, campamentos escolares para la formación premilitar de sus estudiantes y decisiones sobre cobertura curricular versus aprendizajes, donde todos los recursos, tanto humanos como materiales están al servicio de esas actividades.

No obstante, el director señala que, en ciertas ocasiones, debe recordar y pedir ayuda ante eventos inesperados, sin olvidar que el foco del centro es la formación integral de sus estudiantes. Al respecto, la literatura es clara, pues señala que en los procesos continuos de mejora educativa de cada centro se debe privilegiar la formación integral de los estudiantes, para lo cual deben confluír diferentes aspectos, especialmente el desarrollo profesional estructurado para que los docentes puedan trabajar en colaboración

para el mejoramiento de su enseñanza para el progreso del aprendizaje de sus alumnos (Vaillant y Zidán, 2016).

Esto coincide con Lewis y Murphy (2008), quienes afirman que las redes de colaboración pueden manifestarse de manera combinada en función de las situaciones y contextos en que se desarrollan, que no emergen en estado puro y que se manifiestan de acuerdo a las características de los líderes y de los escenarios emergentes. No obstante, Martínez-Valdivia et al. (2018) indican que el liderazgo para la mejora escolar y la justicia social requiere que los directores desarrollen un liderazgo distribuido y participativo con foco en la justicia social, establezcan las condiciones para que la labor educativa promueva el aprendizaje, compartan una visión y metas claras y desplieguen un trabajo conjunto con la sociedad (Gronn, 2009; Queupil y Montecinos, 2020; Quiroga y Aravena, 2018; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Por su parte, el Nuevo Milenio establece relaciones de colaboración muy precisas en cuanto se fomenta la participación de todo el alumnado y de los respectivos estamentos, destacando la participación del centro en las comunidades adyacentes consideradas como problemáticas, con “Pasacalles y Cantata de Santa María”. Esto fue posible gracias a liderazgos intermedios e informales de docentes que, desde sus propias experticias, ponen al servicio de la institución su entusiasmo y capacidades. También, la colaboración para el avance de los aprendizajes encuentra sentido en un equipo docente selecto, que fue convocado para llevar a cabo el proyecto educativo institucional y lo materializa, en acciones concretas y de gran efectividad.

Estos hallazgos indican que todos los centros desarrollan el trabajo colaborativo como columna vertebral que sustenta los objetivos de su proyecto educativo. Se destaca una comunicación fluida y formal que convoca a todos los funcionarios a un esfuerzo colaborativo y una alta disposición de los directivos a asumir cambios organizacionales con miras a alcanzar mayores logros académicos. Algunos estudios han encontrado que estos cambios se ven influenciados por diferentes derroteros, como la resistencia, la ambivalencia, la coordinación y el uso de estrategias aceptadas de manera cooperativa y convincente (Coronado, 2016; Di Fabio y Gori, 2016). En estos centros, se reconoce que estos escenarios fueron asumidos desde las comunidades educativas como un gran desafío y una gran oportunidad para afianzarse y desarrollarse como centros escolares, teniendo un reconociendo social y de la autoridad, lo cual les ha permitido obtener, en algunos

casos, el reconocimiento de la excelencia académica que el Ministerio de Educación otorga a centros que logran mejoras educativas sustanciales y permanentes.

Esto se evidencia en los marcados sellos educativos en los distintos centros estudiados en aspectos deportivos, académicos y premilitares, principalmente. En todos ellos subyace la idea de poner al servicio de los procesos de mejora y eficacia escolar, los valores institucionales, los recursos humanos y económicos, junto a la participación real de las familias. Estos factores permiten posicionar integralmente a los centros, no sólo desde lo académico, sino también desde el aporte de otros indicadores de gestión institucional.

No obstante, estas acciones institucionalizadas requieren ser respaldadas por otros agentes formales e informales para que los directores, tanto noveles como veteranos, puedan lograr avances sustanciales en la escuela como un todo. Esto incluye redes interescolares que abrirían espacios para un aprendizaje conjunto, fortalezcan los vínculos entre los docentes, los estamentos, las comunidades educativas y su entorno. Estudios previos han encontrado que los directivos noveles suelen convocar a todos los funcionarios en nuevas visiones de un trabajo conjunto (DeFlaminis et al., 2016; Spillane y Lee, 2014).

Para lograr los cambios esperados en el quehacer educativo, las instituciones estudiadas coinciden en afirmar que debe existir una real participación docente y asunción de nuevos focos en la enseñanza y aprendizaje, desde y para la diversidad (Elmore, 2010; González y González, 2014; Krichesky y Murillo, 2011). Los hallazgos son consistentes con los aportes de Beneke y Cheatham (2016) y Gilad-Hai y Somech (2016), que indican que, desde la cultura escolar, debe haber un diálogo que respete la diversidad y que se oriente al crecimiento social y de toda la institución escolar.

Algunos autores destacan que uno de los ejes que permiten alcanzar mayores logros académicos, mejoras escolares es la calidad de la enseñanza, lo cual implica reconocer la diversidad de contextos y empodera institucionalmente a todos los miembros de los centros educativos para que contribuyan desde su espacio con la mejora escolar (Assaél et al., 2018).

En síntesis, los hallazgos indican, como lo señalan Bolívar et al. (2013), que la clave de la mejora parece estar en crear y mantener una cultura cohesionada y en articular

las organizaciones escolares, para lo cual se requiere del liderazgo educativo y de la conformación de una CPA. Esto confirma que el trabajo en red en los centros educativos desarrolla su capital social, sus miembros y organizaciones se enriquecen mutuamente de sus aportes, promueve el respeto, la tolerancia y el compromiso de sus miembros. Desde esta perspectiva, los centros se desarrollan más y mejor cuando trabajan mancomunadamente (Johnson et al., 2011; Safford, 2009; Schiff et al., 2015). Por consiguiente, entre las principales misiones del liderazgo está la construcción de una CPA para producir mejoras en equidad e igualdad de condiciones, instalando procesos que garanticen su sostenibilidad en el tiempo (Day et al., 2016; Hargreaves y Fullan, 2012; Mintrop y Charles, 2017).

De los resultados de los centros analizados, se infiere que sus objetivos estratégicos están en sintonía con un liderazgo para la justicia social. Los principales exponentes teóricos antes expuestos indican que los contenidos deben estar vinculados necesariamente con la justicia y la equidad social, y el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común dentro y fuera del centro (Bellei, 2015; Campos et al., 2017; Denee y Thornton, 2018; Murillo y Hernández, 2014; Sales y Moliner, 2018).

Objetivo específico II

Identificar las configuraciones del liderazgo de los centros escolares participantes en el estudio.

Otra importante conclusión de este estudio es la tendencia predominante que presentan los centros analizados hacia un liderazgo focalizado y formal, lo cual significa que las posiciones centrales y, por tanto, más influyentes son ocupadas por miembros del equipo directivo. Esto implica que los seguidores se ponen bajo el amparo de actores más prominentes, lo cual coincide con estudios previos que encontraron hallazgos similares (Chaleff, 2009; Spillane, 2006). Se puede observar una mayor disposición de los miembros escolares a ser guiados por los líderes formales en sus procesos organizacionales pues, como lo expresan Londoño (2018) y Ovarés (2018), estas condiciones dan soporte y estabilidad a los líderes, con acciones de fidelidad y confianza mutua.

El liderazgo focalizado se identifica como patrón característico de todas las redes de gestión y de tres de las cinco redes de enseñanza. Las redes de convivencia y asuntos personales presentan, sin embargo, una mayor variabilidad, incorporando con más frecuencia patrones de liderazgo múltiple, informal alternativo o, incluso, ausencia de liderazgo. Por tanto, en este caso se perfila como una nueva forma de mirar a las instituciones, los líderes escolares y las interacciones que se generan al interior de estos espacios educativos (Printy, 2008; Spillane, 2006).

Este resultado sugiere que, aunque los líderes formales son relevantes, en algunas dimensiones se reconocen otros agentes escolares que colaboran con el éxito de los objetivos de la institución. Estos seguidores dan soporte y estabilidad a los líderes (Londoño, 2018), aceptan la influencia social que ejercen sobre ellos y promueven acciones de fidelidad y cooperación a través de una relación de confianza mutua y de compromiso hacia los valores presentes en las relaciones sociales (Anderson, 2006; Pont et al., 2008; Kellerman, 2013; Ovares, 2018).

Estos hallazgos coinciden con los estudios previos que reconocen el papel del personal directivo en el desarrollo institucional exitoso, especialmente cuando abre espacios para la participación y aportes de todos los funcionarios (Leithwood y Seashore-Louis, 2011; Pont et al., 2009; Rodríguez- Gallegos et al., 2020). La literatura destaca que los directivos son factores determinantes para la mejora escolar. Gracias al papel que desempeñan en el desarrollo del currículum y la pedagogía, pueden fomentar el compromiso y abrir espacios al diálogo y la cooperación (Bolívar et al., 2013; Day et al., 2016). En este proceso, se destaca la comunicación, la apertura, la confianza y el sentido de responsabilidad compartida como factores promotores de procesos de mejora escolar (Ávalos, 2011; Day et al., 2016).

Similarmente, Hairon y Goh (2014) asociaron el éxito escolar a cuatro elementos esenciales: el empoderamiento de los agentes educativos, una amplia distribución del liderazgo, la producción de ideas y la toma de decisiones compartidas, y el compromiso colectivo que a su vez implica sentido de pertenencia y responsabilidad con la institución. Sin embargo, las configuraciones de liderazgo obedecen a los propios contextos donde sus miembros formales e informales, se interrelacionan, participan de actividades del centro y realizan aportes desde sus propias posiciones (Aravena et al., 2017 y Vaillant y Zidán, 2016).

Coherente con esta perspectiva, algunos estudios asocian el liderazgo escolar con las necesidades contextuales de cada centro (Ahumada et al., 2018; Harris, 2013a, 2013b; Pon et al., 2009). En este sentido, el liderazgo de los equipos directivos puede servir como coordinador de la gestión para realizar acciones que compensen dichas necesidades para lograr los objetivos escolares, lo cual implica mejorar el rendimiento académico de los estudiantes, desarrollar la formación del cuerpo docente y demás miembros de la institución escolar. Estudios previos indican que el poder del director debería enfocarse a sumar voluntades en favor de los objetivos institucionales, aprovechando las principales aportaciones que nos ofrece el trabajo en equipo (Andevski y Arsenijevic, 2012; Lumby, 2009; Pascual, 2019). Peire (2019) considera que el liderazgo del equipo directivo influye notablemente en los procesos de mejora escolar, en los logros académicos de estudiantes y docentes, gracias a su influencia en el proceso de enseñanza y en la organización institucional.

Por otro lado, desde el cuerpo directivo se puede diversificar el liderazgo delegando funciones a líderes informales intermedios. La literatura señala que distribuir el liderazgo produce un efecto integrador de la organización y de corresponsabilidad en sus miembros y facilita la creación de una cultura común donde todos contribuyen a los resultados colectivos (Leithwood et al., 2009; Spillane y Ortiz, 2017; Harris y DeFlaminis, 2016). En este sentido, algunos autores resaltan la importancia de fomentar líderes informales o intermedios para extender la influencia del liderazgo hacia todos los funcionarios y fomentar, en consecuencia, el trabajo colaborativo (Spillane, 2006).

Los resultados indican que algunos centros adoptaron un liderazgo múltiple, lo que algunos autores señalan como liderazgo híbrido o disperso (Gronn, 2009; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Además, en estos escenarios, algunos docentes ocuparán cargos formales e informales, colaborarán con sus colegas y apoyarán procesos ligados a la mejora educativa (Queupil y Montecinos, 2020), como es el caso de algunos docentes de área (Nuevo Milenio, American I y II), que ocupan cargos directivos (American I), demostrando capacidades profesionales para detentar dicho cargo. Para varios autores, el liderazgo debe conectar en su accionar a otros agentes que colaboren en mejorar los aprendizajes, con directivos capacitados que agilicen y no ralenticen los cambios (Quiroga y Aravena, 2018).

Estudios al respecto han encontrado que los patrones de liderazgo focalizado suelen venir acompañados de una centralización relativamente alta de la red y densidades bajas (Lima, 2008; López-Yáñez et al., 2014). Esto coincide con nuestros resultados, aunque en los centros incluidos en este estudio se registraron densidades particularmente bajas, lo que habitualmente se relaciona con una colaboración docente débil.

El hecho de que no encontráramos resultados similares a otros estudios provocó que repitiéramos la recogida de datos de la primera fase y que estos fueran analizados nuevamente mediante ARS. Sin embargo, el segundo análisis de los datos arrojó resultados similares al anterior. En este sentido, concluimos que las características de las redes sociales y, por extensión, su dinámica, pueden estar asociadas, de nuevo, a factores socioculturales específicos, como amistad, parentesco, acuerdos, tareas asignadas y satisfacción laboral. Esto es coincidente con los hallazgos de estudios previos (Assaél et al., 2018; Kilduff y Brass, 2010; Leithwood et al., 2007; Phelps et al., 2012). Bolívar et al. (2013) y Mayrowetz (2008) señalan que para una mejor comprensión, los procesos del liderazgo deben estudiarse desde el comportamiento relacional entre líderes y colaboradores, como una actividad organizacional que se distribuye en ella a través de las acciones de los directores y seguidores de la organización.

En conjunto, los resultados evidencian la alta dependencia que la dinámica relacional guarda respecto del equipo directivo en la mayoría de las redes –excepto en asuntos personales–, particularmente las de ámbitos nucleares de la vida escolar como la gestión y la enseñanza, y, aunque en menor medida, la convivencia. Al respecto, Bolívar et al. (2013) afirman que el contexto de la situación, mediante las rutinas de trabajo, las condiciones de funcionamiento de la organización o la coyuntura que ésta atraviesa y sus repercusiones sobre los estados mentales y emocionales de los participantes, influyen en las relaciones personales, académicas e institucionales que tienen lugar dentro de las instituciones.

Además, en este estudio constatamos que agentes formales lideran las redes de las principales dimensiones estudiadas –enseñanza y gestión– y, en algunos casos, surge la presencia del inspector general en la dimensión de convivencia. Sin embargo, estos resultados difieren de los hallazgos de estudios previos sobre el liderazgo distribuido, que lo consideran como una característica fundamental de las escuelas eficaces (Ávalos, 2011; Fullan, 2019; Hairon y Goh, 2014; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2009; Mintrop

y Charles, 2017). Similarmente, para Leithwood et al. (2006), Spillane y Ortiz (2017), Ojeda y Saucedo (2018), Bush et al. (2019) y Villa Sánchez (2019), la estabilidad de los procesos de mejora requiere de la gestión colectiva de los establecimientos escolares y la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo, lo cual es posible con estilos de liderazgo más distribuidos que jerárquicos.

Asimismo, el estudio reveló que la red de relaciones internas que surgen de las dinámicas de cada centro hace posible la marcha organizativa. Los resultados confirman la importancia de la dupla director- jefe técnico que, con sus propios matices, resignifica las trayectorias de mejora y eficacia escolar de los centros (Ahumada et al., 2018; Bellei et al., 2015). Con algunas variaciones, predomina la presencia de los actores formales en las redes de gestión y enseñanza, principalmente en los centros American I y Nuevo Milenio, donde los directores son cofundadores, lo que imprime un sello especial a su gestión y liderazgo. Un escenario particular se presenta en otro de los centros (American II) donde la directora es relevante en cada red estudiada, lo cual develaría el reconocimiento de los docentes por su compromiso con la institución y su actitud con todos los miembros de esta. Este resultado la sitúa como un elemento clave en las dimensiones estudiadas.

Contrario a este hallazgo, Bolívar et al. (2013) indican que el liderazgo debe ser una cualidad de la organización y no únicamente un rasgo de la persona que ejerce la dirección. En este escenario es clave el traspaso de un liderazgo basado en la autoridad formal a un liderazgo distribuido, en el que los docentes asuman sus propias responsabilidades y realicen sus contribuciones propias en favor de la mejora escolar (Grubb y Flessa, 2009; Leithwood et al., 2009). Similarmente, Mourshed et al. (2010) y Rivera-Porras (2019) destacan que, en contextos escolares, los docentes representan el eje principal en la movilización de recursos y desarrollo de estrategias para el aprendizaje organizacional y de los funcionarios, proveyendo reales beneficios para los estudiantes.

Estos aspectos son coincidentes con la concepción de la escuela eficaz, donde las decisiones institucionales se toman colectivamente (Fullan, 2019; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Hernández-Castilla et al., 2014; Kools y Stoll, 2016), se les reconoce a los seguidores su madurez, habilidad y disposición de las personas para responsabilizarse por sus acciones y sus tareas y contribuir, desde su perspectiva, a la mejora escolar (Hersey y Blanchard, 1977). Esto permite, según Bolívar y Murillo (2017), fundamentar

los cimientos organizacionales e institucionales en diferentes liderazgos y no solo en una persona. Se espera que los cambios sean producto de los esfuerzos por establecer capacidades instaladas en el centro y no la creación individual de un director que, al retirarse del centro, se lleva todo dejando a la comunidad escolar en la indefensión y el desamparo.

En coherencia con estos autores, en los otros dos centros (Forjadores del Futuro y Alférez Zúñiga) resaltan las figuras de las jefas técnicas sobre los directores. Esto se debe a que sus amplios conocimientos en estas áreas y sus años de servicios en la institución les ha permitido conectarse con los demás actores y establecer relaciones de colaboración y confianza con los docentes. Esto evidencia un alto contraste con directores noveles o nuevos en esos establecimientos que, aunque han realizado grandes esfuerzos y oportunos cambios en el centro, ello aún no ha significado un reconocimiento en las medidas nodales estudiadas.

Además, la estabilidad laboral de los docentes, un buen clima escolar, objetivos estratégicos claros y un ordenamiento interno de todos los funcionarios y de la gestión escolar permiten indicar que los procesos de mejora se han desarrollado conforme se han establecido. Es decir, buscan, por un lado, mantener sus niveles académicos alcanzados en años anteriores y, por el otro, ejecutar nuevas estrategias que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. Esto resignifica y amplía el concepto de inclusión educativa, entendida como la fortaleza que presentan las escuelas para acoger y atender la diversidad educativa en todas sus formas (Azorín y Ainscow, 2018), así como las relaciones de colaboración y confianza con las familias.

También, resalta la escasa presencia del inspector general como líder formal activo de alguna red, tiene poco protagonismo, queda desplazado a un lugar menos visible por la potente presencia del director y la jefa técnica. En cambio, en el Nuevo Milenio aparece con un real protagonismo, lo cual se evidenció en los resultados del ARS y en la percepción que los informantes tienen sobre él. En este centro, el inspector general tiene un gran protagonismo desde su fundación, siendo pieza clave en la trayectoria exitosa de este centro. Además, representa un factor esencial de gestión y apoyo en la red de convivencia.

Asimismo, algunos docentes con amplia trayectoria en los centros escolares asumen funciones como parte del equipo directivo o realizan tareas de apoyo. Tienen el conocimiento, la experiencia y la confianza con sus pares, lo cual les permite desarrollar mejores condiciones institucionales, resolver los desafíos y tensiones que emanan de los organismos ministeriales y de los diferentes contextos (Gronn, 2008; López Yáñez et al., 2014).

Coincidiendo con esta práctica, estudios previos coinciden en señalar que existen patrones de interrelaciones de carácter focalizado que conviven con los de carácter distribuido, considerado como liderazgo híbrido, que se asocian a la colaboración de los docentes con aspectos históricos y coyunturales, junto a perfiles de líderes formales y situaciones concretas que viven los centros educativos (Gronn, 2008; López Yáñez et al., 2014). Por tanto, la presencia de algunos agentes informales que acompañan al equipo directivo en algunos centros se debe a su experiencia, antigüedad o por su dominio disciplinar, como señalan Beycioğlu y Aslan (2010), Jones (2014) y Shipilov (2009).

Con base en los aspectos señalados, el liderazgo distribuido que abarque todos los ámbitos, los estamentos institucionales escolares y los agentes que intervienen en el proceso escolar favorece la mejora y el éxito escolar. Esto, en muchos casos, se ve opacado por las acciones de liderazgo asociados directamente con el tipo de dirección que se ejerce. En este sentido, los directores señalan distintas configuraciones de liderazgo que no, necesariamente, se encuentran alineadas con las opiniones de los demás actores. Se vislumbran atisbos de liderazgo autoritario, piramidal, situacional e incluso paternalista, cuya estructura se asienta en las bases del proyecto educativo y en las acciones cotidianas que reclaman liderazgos emergentes. Sin embargo, se constata que estas expresiones de liderazgo no se contraponen entre sí, más bien coexisten armoniosamente en el desarrollo de las actividades institucionales. En este sentido, estos hallazgos son coherentes con Bush (2019), quien señala que en la práctica la distribución del liderazgo no es en absoluto incompatible con ciertas formas o patrones focalizados en uno o en pocos individuos. La decisión de buscar la mejor alternativa de liderazgo depende de los directores y sus equipos. Al respecto, Ojeda y Saucedo (2018) afirman que se requiere un método de trabajo que privilegie una gestión colectiva de los establecimientos educativos, la participación de todos los actores implicados en el proceso educativo.

En síntesis, los resultados indican que, al considerar el liderazgo distribuido como aquel que permite mejoras sustantivas en los procesos institucionales actuales, es imprescindible conectarlo con los desafíos reinantes en la sociedad, siendo la escuela el punto de convergencia de diferentes factores que tensionan, estimulan y exigen respuestas al sistema educativo (Rodríguez-Gallego et al., 2020). Además, Bush (2008) afirma que “el liderazgo puede surgir en cualquier parte de la organización y no se limita a los líderes formales” (p. 20). Asimismo, los hallazgos aportan información relevante para comprender la manera como se configura el liderazgo en las acciones de los distintos miembros al interior de las comunidades educativas (Riveros-Barrera, 2012). Es posible, en una misma organización, momentos y contextos en los que el liderazgo tiende a concentrarse y otros en los que tiende a distribuirse (Bolívar et al. (2013).

Objetivo específico III

Analizar la influencia que tiene la configuración del liderazgo en estas redes sobre los procesos de mejora escolar.

El estudio ha revelado que no hay un único camino hacia el éxito y la mejora escolar, sino que cada centro educativo encuentra el suyo. Al respecto y en relación con el tercer objetivo específico, las configuraciones de liderazgo propios de las instituciones analizadas en función de sus propios contextos, considerando la cultura, la comunicación y los hitos institucionales de cada uno de ellos, han supuesto cambios fundamentales en sus propias organizaciones. Si bien, se ha desarrollado un aprendizaje institucional respecto de las buenas prácticas que conducen a mejores logros educativos, han enfrentado y superado algunas situaciones contextuales propias.

Este escenario es coherente con López-Yáñez (2008), quien señala que, si bien la comunicación no pertenece a los participantes, esta se puede ajustar para, al menos, gestionar la solución de los problemas educativos; por lo tanto, la comunicación fluida, el compromiso docente y el uso de redes para obtener logros académicos sostenidos en el tiempo es importante para lograr el éxito escolar, como lo han hallado en estudios previos (Bakkum y Sammons, 2011; Lunenburg y Ornstein, 2013). Similarmente, Iranzo-García et al. (2018), Martínez-García y Gil-Flores (2018) señalan que, mejorando las vías de comunicación y las relaciones sociales, acompañando a los docentes en su quehacer pedagógico y estableciendo parámetros en los resultados de aprendizaje, se puede alcanzar el éxito escolar.

Estos centros han enfrentado dificultades importantes, que se han manejado de forma diferenciada: rotación docente, cambio de director(a), nuevas demandas sobre la escuela o liceo, procesos de fusión, cambios obligados, variación de la matrícula con altas y bajas de alumnos, atención a la diversidad, ausencia de recursos o su llegada ocurre a destiempo, etc. En una acción resiliente, han convocado esfuerzos para levantarse, mantenerse y avanzar en sus procesos de mejora, desarrollando sus genuinas capacidades con sus propios ritmos de aprendizaje institucional (Carpenter, 2017; Duffy y Gallagher, 2017).

Estos hallazgos son coherentes con Bellei et al. (2015) y la Agencia de Calidad de la Educación (2014), que manifiestan que los centros educativos deben impulsar un sistema de mejoramiento de la calidad de la educación que imparten. En nuestro estudio, es necesario señalar que las escuelas analizadas tienen buenos resultados escolares y equipos directivos fuertes y comprometidos, a pesar de estar ubicadas en contextos vulnerables.

La evidencia indica que las escuelas que mejoran académicamente han implementado cambios académicos y culturales, como el rediseño organizacional, en el que los valores, normas y procedimientos están insertos en una cultura inclusiva que abraza con respeto, afecto y solidaridad a cada estudiante, gracias, en parte, a la labor del equipo directivo. También, han incorporado a la comunidad y sus valores como un elemento crucial en una cultura inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). López (2013) afirma que liderazgo determina la calidad de los resultados del proceso escolar. Un “buen” director debe ser capaz de involucrar a la comunidad, motivarla a trabajar en torno a un proyecto común, implicando a todos en las decisiones.

Como un mecanismo de inclusión escolar, Leiva (2018) señala que la educación intercultural “...se configura como una herramienta para la mejora de la convivencia, en un factor generador de la cultura de la diversidad al servicio de una educación para la ciudadanía reflexiva y crítica” (p.1). La diversidad cultural abre sus aulas y espacios comunes a la inclusión y el aprendizaje armónico desde la diversidad, haciendo de la escuela un espacio facilitador de aprendizajes porque respeta la diferencia y promueve el apoyo mutuo entre todo el personal institucional. El foco se centra en realizar bien las tareas y eliminar cualquier resquicio de discriminación, bullying y segregación entre los miembros de las comunidades educativas (Arnaiz Sánchez et al., 2018; Iglesias, 2019).

Por lo tanto, una dirección escolar que promueva la visión y la misión institucional, compartidas por la mayoría, el liderazgo docente, la cultura de colaboración y tengan altas expectativas sobre el progreso de los estudiantes puede garantizar el éxito institucional (Gurr y Day, 2014; Harris et al., 2017; Hopkins et al., 2014).

Por ello, se hace necesario y urgente consolidar en las escuelas equipos directivos que, bajo un contexto de alta demanda laboral, ejerzan un liderazgo educativo que mejore el rendimiento escolar y contribuya a la transformación de las comunidades (Gómez-Hurtado y Ainscow, 2014; Gómez et al., 2018; Bolívar, 2010). López-Yáñez y Lavié-Martínez (2010) han señalado que, para lograr mejoras educativas estables en las instituciones educativas, el liderazgo debe basarse en el consenso, la colaboración entre sus miembros y la suficiente confianza al interior de los equipos de trabajo. Además, el trabajo en equipo, el empoderamiento de facultades de liderazgo y la perseverancia en las acciones para conseguir los objetivos y metas anheladas forman una robusta tríada para su ejecución (Firestone, 2014; Lemons et al., 2014; Youngs et al., 2015).

En este sentido, se observa la necesidad de cambio en estas instituciones. Para producir cambios educativos efectivos en los centros escolares, se debe profundizar en el trabajo interdisciplinario, mejorar la convivencia y el clima escolar, incrementar la participación de los padres y abrir espacios a las nuevas demandas y realidades (Chiavenato, 2009; Di Fabio y Gori, 2016; Pérez Vallejo et al., 2016; Rix et al., 2014). Este proceso puede tener resistencia, ambivalencia y problemas en la toma de decisiones, la coordinación y en las estrategias utilizadas, pues, como señalan Rodríguez-Gallego et al. (2020), “estas prácticas innovadoras suelen generar resistencias en el personal directivo, que ven en riesgo su poder y los profesores, que se sienten invadidos en sus prácticas pedagógicas, que suelen ser individuales”.

Por ello, para Bolívar y Murillo (2017) consideran que los procesos para lograr cambios estables y efectivos se deben gestar desde los propios procesos institucionales, resignificando el sentido de sus relaciones internas. El eje central del cambio educativo no está en el nivel micro del salón de clase ni las macroestructuras del sistema educativo; en cambio, se sitúa en el nivel intermedio, donde los líderes establecen las condiciones organizativas y las normas de funcionamiento del centro escolar.

Esto implica que el cambio es una condición del liderazgo, un rol vinculado con el estatus de líder (Macluf et al., 2014); es la posibilidad de adaptarse, mantenerse y desarrollarse (Demirtaş, 2010; Petrou et al., 2018). Por lo tanto, quienes presenten mayor predisposición al cambio podrán adaptarse más fácilmente a nuevos escenarios y enfrentar nuevos desafíos (Di Fabio y Gori, 2016), pues la organización cambiará en cuanto sus actores decidan realizar el proceso de cambio, se sientan parte de él y luchen por alcanzarlo (Martinko et al., 2007).

En concreto, en los centros estudiados estos cambios presentan dos vías de acción: por una parte, han sido consensuados e instalados gradualmente y, por la otra, han surgido repentinamente, lo cual ha exigido respuestas inmediatas por parte de la autoridad institucional. Por ejemplo, entre los cambios destacan la reconstrucción del edificio principal después de un terremoto (American I), el mejoramiento de la gestión institucional para revitalizar el centro (Forjadores del Futuro), la investigación a docentes por acusaciones de conductas impropias que causan quiebres importantes en las relaciones y en la moral del equipo docente (American II) e instalación de un proyecto educativo innovador en un ambiente hostil y pobre (Nuevo Milenio).

Asimismo, todos los centros generan estrategias pedagógicas que aumentan gradualmente los resultados académicos, entre los cuales destacan: libertad de cátedra (Nuevo Milenio), articulación de niveles (American I) y disciplina escolar tanto académica como formativa (Forjadores del Futuro). La implementación de estas estrategias los favorece y los fortalece ante nuevos desafíos; se aprecia una robustez interna que, gracias a las acciones institucionales, compromete la participación de todos los funcionarios.

Por ello, las trayectorias educativas, siendo multidimensionales, encuentran su propio dinamismo en cada centro escolar, nutriéndose de las directrices formales y de los aportes de cada miembro, cuyas exitosas capacidades organizativas les han permitido avanzar en los objetivos estratégicos. El liderazgo para el aprendizaje de los directivos facilita el desarrollo amplio de relaciones interpersonales y comunicacionales que compromete a toda la comunidad, pues proyecta confianza e interdependencia entre todos los miembros y favorece el cambio efectivo intrapersonal e institucional (Bennis y Nanus, 2007; Berg y Cornell, 2016; Hall et al., 2011; Mascal et al., 2008; Martínez-García y Gil Flores, 2018; Sebastian y Allensworth, 2012). Coherente con estos supuestos teóricos, en

nuestros centros se identificaron algunas situaciones concretas, que sirven de ejemplo, en las cuales, desde la complejidad de los contextos educativos, tanto docentes como directivos han sabido visualizar sus propios desafíos y han considerado el cambio como un aliado para llegar a buen puerto y proyectarse hacia el futuro.

La evidencia señala que debe existir un método de trabajo que guíe los esfuerzos individuales hacia metas colectivas, cuyo foco actual se orienta hacia las condiciones organizacionales (Bolívar y Murillo, 2017, Díaz et al., 2018; Ojeda y Saucedo, 2018; Pino et al., 2018). Al respecto, los directores y directoras han debido organizar y rediseñar la institución escolar (American I), creando un proyecto educativo para un nuevo centro de excelencia (Nuevo Milenio), estableciendo nuevos criterios de reforma interna para levantar un alicaído colegio (Forjadores del Futuro) o mantenerlo en sus altos estándares de desempeño académico (American II). Para ello, con base en su amplia trayectoria educativa, convocaron a leales colaboradores, transmitieron de primera fuente los objetivos institucionales y consensuaron planes de acción para lograr dichos cambios. Según Thien y Adams (2019), el liderazgo ya no se centra en una persona singular, sino en el intercambio de tareas a través de interacciones colectivas de múltiples líderes.

Los centros escolares, por tanto, siendo distintos en sus procesos fundacionales (algunos de reciente data, y otros con décadas de funcionamiento) y teniendo focos diversos en sus proyectos educativos, apuntan a consolidar la formación integral de los estudiantes, ofreciéndoles amplias oportunidades de desarrollo personal. Al encontrarse en ellos una variada gama de gestión, ya sea municipal, particular o particular subvencionada, y de oferta educativa en escuelas básicas y liceos técnicos, humanistas o premilitares, los focos están centrados en los esfuerzos colectivos que conducen a acciones concretas desde sus realidades, en un claro sentido de corresponsabilidad por mejorar las propias instituciones escolares (Leithwood, 2009; Starratt, 2004). En efecto, los centros tienen realidades particulares. Gracias a la dirección del equipo directivo y el apoyo de los docentes, cada organización escolar se ha robustecido de diferentes experiencias y ha logrado ubicarse en el sitio de centros exitosos (Chiavenato, 2009; Macluf et al., 2014; Peire 2019; Pérez Vallejo et al., 2016).

No obstante, se expusieron ciertas inquietudes sobre los cambios en educación debido a la renovación del poder político que pudieran incidir notablemente en la gestión escolar. Existe la preocupación de que un nuevo gobierno deje en situación de precariedad

a centros educativos de excelencia, sancione nuevas normativas sobre el tipo de centro escolar, obligue a transformar las dependencias sin fines de lucro y centros abiertos al libre acceso de estudiantes, entre otras transformaciones que comprometan el sello academicista.

Entre los factores de la trayectoria de mejora de los centros están: el desarrollo de estrategias de aprendizaje significativo de los estudiantes y la articulación entre diferentes niveles escolares (American I), talleres extraprogramáticos (American II), nivelación de conocimientos y talleres de formación preuniversitarios (Nuevo Milenio) y formación premilitar integral (Forjadores del Futuro). Así, independientemente de quién lidera los procesos nucleares de la gestión educativa, como gestión y enseñanza, además de convivencia y asuntos personales, en cada institución existe una estrecha relación en las actividades y responsabilidades compartidas que son lideradas por los miembros del equipo directivo (Collinson, 2014).

En este sentido, Angelle (2010), Beycioğlu y Aslan (2010) y van Maele et al. (2014) señalan que el líder formal debe velar y coordinar el funcionamiento del centro escolar, su mejora, el bienestar de sus docentes y las relaciones que se tejen dentro y fuera de la institución. En el estudio realizado en España por García-Carreño (2021) sobre liderazgo distribuido se encontró que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de gestión en la institución son un elemento clave que determina la calidad de los procesos de cambio en la institución. Estos supuestos son coincidentes con los aportes de Vera (2021), quien afirma que “Hoy se requiere que los líderes escolares tengan la capacidad de transformar sus unidades educativas, motivar y entregar el apoyo necesario con autonomía en su gestión y liderazgo, de tal forma que se traduzca en prácticas inherentes en su quehacer diario en forma constante, permanente y continua para que conduzcan al mejoramiento de los aprendizajes.” (p. 28)

Otro aspecto relevante resaltado por los informantes de todos los centros es la necesidad de formación docente. Estudios al respecto señalan que los docentes necesitan participar de programas de educación continua para avanzar en la mejora escolar, pues se reconoce el liderazgo del docente pilar fundamental que sustenta los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood et al., 2009; Vargas e Izarra, 2015). Se incluye, como parte de la formación, el acompañamiento a los docentes como una forma de estar relacionados con ellos, vincularse en su labor pedagógica y apoyarlos en sus necesidades de mejora a través

del diálogo amable, franco y directo (Villa Sánchez, 2019). También, se ha planteado que el acompañamiento docente de parte del personal directivo transmite de primera fuente lo que la institución requiere para mejorar y, por tanto, lo que se espera de cada uno de ellos (OCDE, 2014; Robinson et al., 2009; Spillane y Ortiz (2017). González y González (2014) agrega que la formación del profesorado debe incluir el liderazgo y su ejercicio para la justicia social.

Las exigencias del profesorado son coherentes con la concepción de liderazgo para el aprendizaje, en la cual el líder educativo debe ser capaz de instalar procesos de cambio para la mejora del centro escolar y sostenerlos en el tiempo, en un permanente seguimiento de las prácticas pedagógicas para ayudar a mejorar la calidad de la enseñanza, lo cual se revertirá en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes (Bolívar, 2010, 2016; Leithwood et al., 2006; Spillane y Ortiz, 2017; Villa Sánchez, 2019).

Coherente con estos autores (Bolívar, 2010, 2016; González y González, 2014; Leithwood et al., 2006; OCDE, 2014; Robinson et al., 2009; Spillane y Ortiz, 2017; Villa Sánchez, 2019), entre los rasgos distintivos referidos al liderazgo del director está el obtener buenos resultados académicos y mejorar las capacidades pedagógicas de sus docentes, para que puedan desarrollar los aprendizajes de los estudiantes y lograr los objetivos institucionales. Algunos estudios que han analizado el liderazgo para el aprendizaje han encontrado hallazgos similares (Bolívar, 2014; Crow et al., 2017; Escudero, 2010; Hallinger y Heck, 2014; Nir, y Hameiri, 2014).

También, se encontró que existe apertura, dependiendo del contexto de la situación, hacia la participación, para distribuir el liderazgo. Al respecto, se sabe que la influencia del director es clave para establecer prácticas de liderazgo distribuidas (Day et al., 2016; Harris, 2012). Como conoce las necesidades del centro y las capacidades de todos los actores, puede convocar a toda la comunidad a que unan esfuerzos para trabajar de forma colaborativa para la solución de los problemas, como se ha encontrado previamente (Harris y Jones, 2011; Hargreaves y Fullan, 2012; Muijs y Rummyantseva, 2014; Liljenberg, 2015). Esto significa, de alguna manera, que los directivos confían, reconocen y aprovechan las competencias de sus miembros para realizar los cambios necesarios que conduzcan a la mejora escolar y a la obtención de buenos resultados educativos (Datnow y Schildkamp, 2019; Maureira et al., 2014; Peña et al., 2018; Vila,

2015), al incremento del rendimiento académico de los estudiantes y a la excelencia del desempeño docente (López-Yáñez, 2010; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

Como muestran los resultados, en el Forjadores del Futuro los desafíos están circunscritos a un aumento sostenido en resultados de aprendizaje a pesar de que no se trabaje plenamente con el currículum, se han intencionado acciones sobre los valores, el servicio a la comunidad y el compromiso de las familias con el liceo, elementos que son corroborados por todos los actores. En razón de ello, la comunidad pretende alcanzar estados de avances paulatinos pero eficaces, su trayectoria de mejora educativa actual se inicia y desarrolla bajo la asunción de un nuevo director. Desde su cargo efectúa un reordenamiento interno del centro escolar: vincula al liceo con la comunidad en actos oficiales y en acciones de servicio humanitario, aumenta la exigua matrícula, soluciona los problemas financieros y mejora los resultados académicos, considerado un hito en el centro escolar.

En el Nuevo Milenio se presentó un gran desafío, que fue asumido con gran responsabilidad y entrega de parte del equipo directivo y del cuerpo docente. Se reconoce como un espacio protector para los alumnos con la libertad del director de formar su propio equipo de trabajo directivo y docente, y la flexibilidad de un proyecto sobre aspectos técnico-pedagógicos permitió tomar decisiones propias y responsables que acusan hoy excelentes resultados académicos. El inmenso compromiso de los docentes y equipo directivo por el proyecto educativo innovador se ven reflejados en los excelentes resultados académicos dados por las decisiones que se han tomado respecto de la cobertura curricular y nivelación de alumnos que ingresan a séptimo año básico. Se establece un proyecto educativo institucional, liderado por el director, donde la posibilidad de elección de docentes que formará el plantel y la libertad de cátedra han obtenido resultados académicos de gran nivel, sostenibles en el tiempo. En los otros centros se emplean lineamientos para mantener los niveles de logro institucionales que conllevan altos niveles de matrícula, y posicionarse como referentes a nivel educativo con una oferta educativa de calidad.

En los centros American I y II, sus principales desafíos se relacionan con mantener el posicionamiento académico logrado evidenciado en las pruebas SIMCE, la excelencia académica y la confianza depositada por las familias del entorno, donde se espera ampliar sus acciones formativas en relación a las NEE y los talleres extraprogramáticos. Todo ello

bajo el principio de proyectos educativos institucionales sólidos, con una clara visión y misión compartida y valores institucionales ampliamente socializados.

Estas características también se observaron en el centro Alférez Zúñiga, sus desafíos también se circunscriben a la búsqueda de la mejora educativa continua, pero con justicia social, busca mantener y avanzar en sus niveles de logros y alcanzar una mejor categorización por parte de la Agencia de la Calidad y de atraer a sus aulas a todos los estudiantes brindando una educación de calidad, inclusiva y equitativa. Para esto se requieren de equipos directivos con una sólida formación que les permita ejercer un liderazgo inclusivo que abarque diferentes dimensiones tanto internas como externas de la institución y servir a todos los estudiantes por igual (Anderson, 2010; Booth y Ainscow, 2015; Montecinos y Cortez, 2015; Philpott y Oates, 2017).

Como indican González y González (2014) y Aguado-Odina et al. (2017), el liderazgo para la justicia social implica una práctica educativa con propósitos morales y éticos, además de técnicos, que pone la mirada en lo colectivo y en lo diverso, respeta las diferencias, promueve la participación mediante un liderazgo distribuido que facilita la implicación de todos los miembros. Su misión es el cambio, la disminución y, de ser posible, la erradicación de situaciones y dinámicas injustas y se centra en que todos los estudiantes tengan igualdad de condiciones para el aprendizaje.

Por otro lado, se evidencia que la influencia que ejerce el liderazgo en el desarrollo institucional y el rendimiento de los alumnos surge claramente de los miembros del equipo directivo quienes, en general, abren los espacios para la participación colectiva, avaladas por sus declaraciones de intenciones y por acciones concretas (Aronson y Laughter, 2015; Castro-Castro et. al., 2019; Kellerman, 2013). En ciertos casos, estas acciones forman parte de verdaderos procesos internos para la conformación de comunidades de aprendizaje, donde se pueden enfrentar mejor los desafíos como institución (De Laat y Strijbos, 2014), como es el caso de American II y Nuevo Milenio quienes han trabajado fuertemente en esta dimensión. Se confirman estas afirmaciones con los aportes de los propios entrevistados al señalar que los procesos de cambio tienen el sentido de la mejora transversal de la institución, que abarca aspectos trascendentales como la labor pedagógica, la sana convivencia y el trabajo colaborativo.

En conclusión, no podemos limitar el éxito escolar a un conjunto de características cerradas y rígidas. En cambio, los centros escolares encuentran diferentes caminos de éxito a partir de su identidad y trayectoria, así como de las características sociales y culturales del contexto en el que operan (Ahumada et al., 2018; Bellei et al., 2014; Harris, 2013a, 2013b; Riveros-Barrera, 2012; Southerland et al., 2014). En este sentido, los centros de nuestro estudio se ubican en diferentes comunas de la Región Metropolitana y atienden a una población estudiantil proveniente de familias con niveles socioeconómicos que oscilan entre bajos y medio bajos; sin embargo, ofrecen una educación de calidad con distintos sellos; se han posicionado a partir de sus propios desempeños y se proyectan en perspectiva de una consolidación permanente como centros escolares exitosos. Todo ello demuestra el compromiso de directivos y docentes por llevar a cabo proyectos educativos desafiantes y que comprometen los esfuerzos de toda la institución, siendo gravitante la presencia del director que, demuestra el compromiso de los directores, frente a los muchos desafíos sociales y emocionales de los estudiantes, incluida su situación económica.

Esto significa que en todos los centros existe un trabajo intencionado desde la dirección escolar que busca llevar a cabo el proyecto educativo contando con las capacidades organizativas, el perfil de los docentes y el tipo de estudiante que desean formar. Todo ello sustentado en procesos y funcionamientos internos que confluyen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Fomenta la cooperación en la realización de tareas, promueve la comunicación y la integración grupal porque tienen mayor acceso al conocimiento colectivo de la organización. Los centros comparten una visión curricular común, un compromiso de cooperación y son receptivos al rediseño de la organización que enriquecerá sus prácticas profesionales. Para Spillane et al. (2007), existe una perspectiva de LD, que reconoce la existencia de varios líderes y, como explica Harris (2012), las actividades son ampliamente compartidas dentro y entre la organización.

En este contexto, siguiendo a Martínez-Valdivia et al. (2018), el liderazgo necesario para la mejora escolar y la justicia social requiere que de un director que delegue funciones y promueva la participación, desarrolle un ambiente favorable hacia el trabajo tanto para el alumnado como el profesorado, comparta una visión clara de la institución y trabaje de un modo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa. Esto supone, necesariamente, como lo han sugerido Imoni (2018), López y Lavié (2010) y Kezar et al. (2012), convocar a alumnos y sus apoderados para que participen en el desarrollo de proyectos institucionales, trabajen, aporten para el logro de las metas

comunes y crean compromiso e identidad institucional (Gallegos y López, 2019; Horn-Küpfer y Marfán, 2010; Leithwood, 2009). Sólo abriendo estos espacios de participación se lograrán mejoras educativas duraderas y estables para todos.

Finalmente, a pesar de que se alcanzaron los objetivos de la investigación, aún queda mucho por investigar en esta área de estudio. Futuros estudios deberán dilucidar si los centros educativos chilenos presentan características formales o culturales que dificultan o limitan la intensidad de las relaciones entre el profesorado y si abren o cierran espacios claves para el surgimiento de nuevos liderazgos. Esto quiere decir que, ante diferentes escenarios y situaciones cotidianas, existen maneras de enfrentar los retos institucionales de cada día. Sin embargo, no se debe olvidar la inmensa responsabilidad de un cargo directivo, que, por un lado, cuenta con la libertad para decidir sobre ciertos aspectos y, por otro, debe rendir cuentas en función de sus amplias responsabilidades, toda vez que deben someterse al escrutinio fiscalizador de diferentes organismos ligados al sistema educativo (Assaél et al., 2018). Esto, tal vez, pueda determinar por qué las configuraciones de liderazgos de los centros tienden a ser más focalizadas.

7.2 Una mirada del estudio del liderazgo desde un enfoque mixto

Por su parte, la combinación del Análisis de Redes Sociales (ARS) con estudios de caso bajo la metodología etnográfica ha resultado una vez más un enfoque adecuado para describir en profundidad las redes y la dinámica social –incluido el fenómeno del liderazgo- de los centros escolares (Coburn et al., 2010; Moolenaar et al., 2014). Los fríos datos sobre características estructurales de la red y sobre la posición de sus nodos que arroja ARS se ven matizados y adquieren mayor profundidad y significación mediante la descripción densa que permiten las metodologías cualitativas (Azorín Abellan y Muijs, 2018; Harris, 2008; Mifsud, 2017).

Los patrones de liderazgo que emergen de la interacción social pudieron ser descritos con mayor precisión desde el conocimiento de las trayectorias de diferentes agentes con un papel relevante en la trama social de la organización, tanto los que ocupaban posiciones formales de autoridad como los que influían de modo informal. En tal sentido, consideramos que involucrar a todos los actores en las diferentes áreas educativas, a su propio ritmo, creará verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje que desarrollen de manera crítica y constructiva mecanismos decisionales

que les permitan avanzar hacia mayores niveles de mejora y eficacia escolar. Leithwood y Louis (2011) agregan que la dirección puede marcar la diferencia en este proceso, establecer conexión entre liderazgos y mejorar los aprendizajes. Los directivos deben implicar a todos los miembros de las comunidades educativas (Izquierdo, 2016; Rix et al., 2014; Silva et al., 2018) y crear confianza y oportunidades para el desarrollo personal y profesional de todos sus miembros (Blasé y Blasé, 1999).

Estos hallazgos también son coherentes con los aportes de Seashore y Leithwood (2010), que resaltan la importancia de estudiar el liderazgo escolar de forma integral, al afirmar que “...es difícil imaginar un foco de investigación con mayor justificación social que la investigación sobre liderazgo escolar efectivo.” (p. 7)

Se espera que los centros escolares chilenos activen sus dispositivos de mejora continua para abordar, en cuanto a la CPA, los desafíos actuales que claman por instalar procesos pedagógicos en clave de justicia social y retorno progresivo en tiempos de pandemia y crisis social. Todos estos aspectos justifican y tensionan configuraciones de liderazgo que abran espacios para una mayor horizontalidad en las relaciones interpersonales y decisiones compartidas desde la inclusión y diversidad escolar con miras a los aprendizajes de cada estudiante.

7.3 Consideraciones respecto del estudio

Resulta necesario destacar las dificultades asociadas a la búsqueda de centros escolares que reuniesen las características de ser exitosos en cuanto a sus procesos de mejora y eficacia escolar, no sólo por su condición de tales sino por el difícil acceso a sus dependencias. Numerosas peticiones presenciales y *online* que no fueron respondidas por una serie de trabas administrativas interpuestas por funcionarios de mandos medios coartaban el acceso a entrevistarse directamente con directores o directoras de diferentes centros, especialmente aquellos “emblemáticos”. También, dejaban de manifiesto la no intención de conocer el proyecto de investigación ni menos permitirme ingresar a dichos centros. En muchos casos, queda la duda si aquellos directores y directoras supieron de mi presencia y de mis mensajes.

Por otra parte, es necesario tomar los resguardos necesarios ante la aplicación de los instrumentos durante todo el proceso y evitar distractores que puedan interferir en la confiabilidad de la información, para evitar resultados que no se ajustan con la evidencia

teórica ni con estudios similares. Esta situación ocurrió de manera inesperada donde tuve que desandar parte del camino recorrido y volver a solicitar apoyo a los centros del estudio para la validación de dichos hallazgos. Como es de esperarse, surgieron nuevos inconvenientes que detuvieron el estudio hasta que las condiciones fueron posibles, llegando hasta el rechazo de dos centros. Esto, como ya se ha señalado previamente, originó la búsqueda de un nuevo centro denominado “centro espejo”, con el cual se confrontaron los resultados de los centros del estudio. Esta experiencia puso a prueba el rigor del investigador y la confiabilidad de los resultados, lo que generó la búsqueda de acciones necesarias para una nueva aplicación del instrumento.

Se requiere, además, considerar un diseño previo del abordaje del estudio, en cuanto a sus etapas y fases, estableciendo planes alternativos en caso de que surjan acciones emergentes que hagan inviable algunas acciones. Esto permitiría un avance más fluido del proceso investigativo sin el agravante de demoras que pudiesen ser evitadas.

CAPÍTULO VII
FORTALEZAS, LIMITACIONES Y PROPUESTAS

8.1 Lecciones aprendidas

En esta sección detallo algunos aprendizajes que surgieron del proceso de investigación y que confirman, por un lado, aspectos ya reconocidos por la experiencia, los estudios y la teoría pero que aportan matices nuevos, y, por el otro, evidencian nuevos hallazgos, producto de las condiciones propias de los centros participantes.

- El liderazgo es un agente socializador de los procesos de desarrollo organizacional y se permea en toda la trama social. Se presenta de manera formal, principalmente, y se comparte en muchos casos con agentes informales. Actualmente, sus desafíos se circunscriben hacia un liderazgo más horizontal y colaborativo con foco en la mejora escolar, hacia la apertura e integración de liderazgos intermedios, hacia la transformación organizacional con foco en la inclusión, respeto y aceptación de la diversidad, base de un liderazgo para la justicia social.
- La convivencia escolar incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en sus resultados académicos. Al existir una mejor convivencia escolar, se mejora la comunicación interna y el diálogo entre las personas y los estamentos posibilitando la toma de decisiones consensuadas, lo cual repercute positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.
- Existe una serie de tensiones al interior de los centros escolares en cuanto se deben cumplir con las exigencias ministeriales y de organismos locales junto al desarrollo de los procesos institucionales, donde no siempre cuentan con los recursos humanos y financieros para lograrlo. Debido a los procesos de rendición de cuentas, surge el gran desafío de acortar la brecha de los directores entre las tareas administrativas y aquellas pedagógicas en función de la mejora escolar.
- En muchos casos, los conceptos sobre el liderazgo aparecen difusos y se denominan de diferentes formas, apuntando en general a un estilo de liderazgo situacional y colaborativo. Son los centros escolares quiénes deben dilucidar la mejor forma de llevar a cabo sus procesos institucionales favoreciendo el diálogo crítico sobre los factores de aprendizaje, la participación y la conformación de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje.
- No existe la escuela o liceo ideal en donde converjan eficazmente y de manera permanente todos los recursos, instancias y decisiones en la obtención de aprendizajes permanentes. Sin embargo, en este dinamismo, todos los actores

institucionales de centros en entornos más deprimidos como en aquellos de mejores contextos activan sus esfuerzos en favor de una visión futura que les motiva y les hace soñar en alcanzar sus metas.

- El trabajo colaborativo surge como un factor de mejora escolar en cuanto promueve relaciones sociales al interior de los centros y genera espacios para el desarrollo de las confianzas, la puesta en común de ideas y posiciones personales y el surgimiento de un adecuado clima laboral.

8.2 Aportes del estudio

Consideramos que entre los principales aportes del estudio están que permite:

- Vincular las representaciones de ARS con UCINET y NETDRAW en las realidades que presentan los centros educativos, entre la categorización de sus principales dimensiones y factores con el significado de los nodos que se general mediante la herramienta Atlas.ti. Ello permite analizar la conformación de las redes que surgen de las interrelaciones de diversos actores.
- Descubrir a través de la trama social del liderazgo las formas, los estilos y los escenarios en que el liderazgo educativo se presenta en los centros educativos, de la mano de actores formales e informales, y cómo estos influyen en los procesos de mejora.
- Trabajar con la metodología mixta que permita profundizar sobre los escenarios estudiados y obtener una visión del objeto de estudio más completa y profunda.
- Triangular los resultados de los instrumentos de recolección de información, por cada centro y por el conjunto de ellos, reconociendo el aporte que nos develó una realidad más cercana, llena de matices y nuevos aprendizajes.
- Contar con centros de diferentes características: nivel de primaria o secundaria; dependencias municipales o particulares subvencionados; con sellos academicistas, de formación integral o premilitar, permitió conocer la realidad contextual de cada uno de ellos en cuanto desarrollan trayectorias de mejora sostenida en el tiempo. Se considera que se enriquecieron los resultados pues al contar con un abanico de centros escolares que presentan diferentes sellos, culturas escolares propias e historias referidas a sus hitos y a su ubicación geográfica, entre otros aspectos, se pudo matizar en la visión particular de cada

uno de ellos y profundizar acerca de cómo avanzan en sus proyectos educativos institucionales.

8.3 Limitaciones y alcance del estudio

A partir de las limitaciones y alcances del presente estudio se propone realizar investigaciones futuras sobre aspectos detectados en la selección de la población y la muestra, de los resguardos de la metodología utilizada, de los obstáculos presentados y de los hallazgos que, con sus matices, pueden abrir nuevos horizontes a partir de esta línea de investigación:

- El estudio se vio limitado principalmente por la población estudiada y la zona geográfica focalizada sólo en la Región Metropolitana de Chile. Ello repercutió en que la muestra pudo haber sido más representativa para el ámbito escolar y en establecer generalizaciones más potentes de los resultados.
- El estudio, por las razones explicadas anteriormente, se realizó inicialmente en seis centros educativos, reduciéndose su participación a cuatro de ellos. Ante esta realidad incluimos un nuevo centro escolar, con procesos de mejora sostenibles en el tiempo, al que denominamos como centro espejo, que nos sirvió para confrontar los resultados de la primera fase del estudio.
- Aunque el propósito no era cuestionar el quehacer institucional ni sus niveles de logro, la dificultad para encontrar centros que participaran del estudio revela las complejidades asociadas a la aplicación de instrumentos en cuanto a la disposición de la Dirección, tiempos asociados y el evitar interrumpir el libre desarrollo de las actividades escolares. Al contrario, siendo referentes como centros exitosos, el estudio buscaba indagar sobre sus trayectorias educativas, sobre su desarrollo organizacional y aprender de sus experiencias.
- Por otra parte, el estudio está acotado a directivos y docentes, por lo que no se ha considerado el liderazgo desde la mirada de los estudiantes, de los apoderados ni de los asistentes de la educación como agentes de cambio, así como su vinculación con los procesos sociales emergentes como la crisis social y estudiantil en Chile, la crisis sanitaria y el liderazgo para la justicia social con los migrantes que demandan nuevos desafíos al sistema escolar chileno.
- Asimismo, en el estudio sólo se han considerado las redes internas subyacentes a cada centro escolar, sin ampliar la mirada hacia redes interesuelas, entre

directores y docentes por ciclos o especialidades. Su inclusión en futuros estudios permitiría conocer otros factores que dificulten o promuevan los procesos institucionales.

- Incluir un estudio más focalizado respecto de los líderes informales utilizando otros instrumentos de recolección de información que entreguen mayores aportes de sus trayectorias, de su relación con los aprendizajes y de su visión futura de la educación. El análisis de estos aspectos podría tener un mayor alcance e incidencia en las distintas visiones sobre el liderazgo educativo y su influencia en los procesos de mejora y eficacia escolar.
- El estudio consideró sólo centros escolares de carácter urbano, por lo que se sugiere conocer la realidad de centros escolares rurales que pudieran matizar, complementar y ampliar las conclusiones de esta línea de investigación respecto del impacto que las configuraciones de liderazgo ejercen en los aprendizajes y las instituciones educativas.

8.4 Investigaciones futuras

De la experiencia alcanzada en esta línea de investigación y en función de su importancia para avanzar en la mejora educativa, presento las siguientes propuestas:

- Realizar estudios más extensos que no sólo abarquen los establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. Al ampliarse el estudio a distintas regiones del país, se estima que los resultados pueden ser mucho más decisivos en la generación de un conocimiento más amplio y profundo.
- Extender el estudio a un trabajo longitudinal a través del tiempo en búsqueda de hallazgos más amplios en cuanto a procesos, desarrollo y resultados de variables asociadas a la presencia del liderazgo en las organizaciones escolares y la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje.
- Incorporar nuevos informantes a las investigaciones, como los alumnos, los padres y apoderados, los asistentes de la educación y, en especial, los seguidores de los líderes escolares. Ello permitiría configurar un conocimiento más completo y profundo de aquellos componentes que inciden en la mejora escolar.
- Considerar las dinámicas de liderazgos intermedios de docentes en diferentes dimensiones, en cuanto a sus historias e influencias derivados de procesos de

reconocimiento entre sus pares y directivos, así como la apertura, participación y apoyo de los líderes formales en las diferentes áreas organizacionales.

- Profundizar en los factores que afectan la intensidad, los cambios e innovaciones en las interrelaciones de las redes estudiadas, así como la generación de redes interescolas para avanzar en el intercambio de experiencias, en nuevas maneras de colaborar y de servir a las comunidades escolares cuyo foco esté en la mejora escolar efectiva.
- Realizar un proceso de intervención sostenible en el tiempo a uno o más centros escolares desde el liderazgo distribuido, para determinar su influencia y resultados concretos en el desarrollo organizacional en la gestión y en la eficacia escolar.
- Ampliar el estudio a redes escolares entre centros escolares con directivos y docentes abordando diferentes aspectos que movilicen esfuerzos para mayores logros institucionales.
- Incorporar en un nuevo instrumento la opinión de la comunidad educativa, los centros de Servicios Locales de Educación, los obstáculos, resistencias y retos ocasionados por los procesos migratorios latinoamericanos hacia la educación y al liderazgo desarrollado en escenario de pandemia, con indicadores actualizados respecto de los nuevos contextos como la crisis social desatada en 2019. De este modo, sería posible obtener una visión más profunda de la realidad al contrastar la fase cuantitativa con el discurso de la fase cualitativa, que podría señalar nuevos hallazgos y aprendizajes en esta línea de investigación.
- Estudiar la relación existente entre resultados académicos, las configuraciones de liderazgo formal y las condiciones organizativas que se centralizan en una red de colegios específica, en qué medida esto favorecería mejoras sostenidas en sus proyectos educativos institucionales, así como proyectar su visión y misión institucional y determinar trayectorias de mejora continua.
- Ampliar los horizontes del estudio conectándolo con temas actuales como el liderazgo para la justicia social que se encarna en la creciente migración hacia Chile, en factores sicosociales y en las diversas manifestaciones de NEE que reclaman un cambio organizacional, nuevas metodologías didácticas y una redistribución de recursos humanos y financieros.

- Estudiar la transición o cambios de sellos que aporten a la inclusión y la diversidad; las políticas ministeriales en tiempos de pandemia que tensionan las relaciones de colaboración, como trabajos en equipo interestamental y de aula.
- Asimismo, considerar cómo la resiliencia, la creatividad y la mística de los docentes se activan para desarrollar clases a distancia o híbridas, junto al ejercicio del liderazgo en cada centro para brindar una educación de calidad y en equidad.
- Investigar sobre la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, los grandes desafíos que se plantean en los centros y su incidencia en la mejora escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agbenyega, & Klibthong. (2014). Assessing Thai early childhood teachers knowledge of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1247-1261.
- Agell, M., Sala, G., & Torrent, J. (2013). Participación de todo el alumnado, éxito y mejora de la escuela. Análisis de las barreras más relevantes y cómo superarlas. En C. Giné (ed.), *La educación Inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 63-80). Cuadernos de Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional de la calidad de la educación 2018. Los desafíos de educar para la participación y la formación ciudadana*. Agencia de Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/INFORME_NACIONAL_DE_LA_CALIDAD_DE_LA_EDUCACION_2018.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento*. Mimeo.
- Agterberg, M., van den Hooff, B., Huysman, M., & Soekijad, M. (2010). Keeping the wheels turning: The dynamics of managing networks of practice. *Journal of Management Studies*, 47, 85-108.
- Aguado-Odina, T., Mata-Benito, T., & Gil-Jaurena, I. (2017). Mobilizing intercultural education for equity and social justice. Time to react against the intolerable: A proposal from Spain. *Intercultural Education*, 28(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1333874>
- Aguilera, V. (2011). *Liderazgo y clima de trabajo en las instituciones educativas de la Fundación Creando Futuro* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá].
- Aguirre, J. L. (2011). *Introducción al análisis de redes sociales*. Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas.

- Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Open University Press.
- Ahumada, L., Castro, S., & Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ahumada, L., Maureira, O., & Castro, S. (2019). Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research. *Profesorado*, 23(2), 211–230. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9252>
- Ainscow, M. (2009). Achieving excellence and equity: reflections on the development of practices in one local district over ten years. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 75-92. <https://doi.org/10.1080/09243450903569759>
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within Educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M. (2015). *Towards self-improving school systems: lessons from a city challenge*. Routledge.
- Ainscow, M. (2019). *The UNESCO Salamanca statement 25 years on developing inclusive and equitable education systems*. International Forum on Inclusion and Equity in education. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800>
- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement* 27(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401–416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Alcaide Lozano, V. (2013). *El capital social y las trayectorias laborales. las redes personales como mecanismos y recursos para la inserción y la trayectoria laboral*

[Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129414/val1de1.pdf?sequence=1>

Al-haddad, S., & Kotnour, T. (2015). Integrating organisational change literature. *Journal of Organisational Change Management*, 28(2), 234–262.
<https://doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0215>

Alloatti, M. (2014). Una discusión sobre la técnica de bola de nieve a partir de la experiencia de investigación en migraciones internacionales. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 27 al 29 de agosto de 2014, Heredia, Costa Rica.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8286/ev.8286.pdf

Al-Mahdy, Y., Emam, M., & Hallinger, P. (2018). Assessing the contribution of principal instructional leadership and collective teacher efficacy to teacher commitment in Oman. *Teaching and Teacher Education*, 69, 191–201.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.007>

Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2019). *Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos, en particular mediante la educación inclusiva*. Autor.
<https://documentsdds.un.org/doc/UNDGEN/G19/013/67>

Amado, R., Cristalino, F., & Hernández, E. (2004). El diagnóstico participativo como herramienta para la elaboración de proyectos educativos. *Ágora*, 13, 91–110.

Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52.

Andevski, M., & Arsenijevic, J. (2012). Correlation of leadership characteristics with personality traits of employees in schools in Serbia. *The New Educational Review*, 29(3), 33–45.

- Angelle, P. S. (2010). An Organizational perspective of distributed leadership: A portrait of a middle school. *National Middle School Association*, 33(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/19404476.2010.11462068>
- Antonucci, T. C., Fiori, K. L., Birditt, K. S., & Jackey, L. M. H. (2010). Convoys of social relations: Integrating life-span and life-course perspectives. En M. E. Lamb & A. M. Freund (Eds.), *The handbook of life-span development: Social and emotional development* (Vol. 2, pp. 434-473). John Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd002012>
- Arar, K., Beycioglu, K., & Oplatka, I. (2016): A cross-cultural analysis of educational leadership for social justice in Israel and Turkey: meanings, actions and contexts. *Com- pare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(2), 192-206. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1168283>
- Arboleda-Naranjo, R. (2017). Estructuras disipativas en la comunicación y el comportamiento organizacional. *Razón y Palabra*, 21(2), 498–521.
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Editorial Episteme.
- Arias, M. (1999). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, XVIII(1), 37–57.
- Arnaiz Sánchez, P., De Haro Rodríguez, R., & Azorín Abellán, C. M. (2018). Support and collaboration networks for improving inclusive education. *Profesorado*, 22(2), 7–27.
- Arnaiz, P., Azorín, C.M., & García-Sanz, M.P (2015). Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(3), 326-346.
- Aronson, B., & Laughter, J. (2015). The theory and practice of culturally relevant education: a synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 1–44. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>

- Arriagada, E. (2013). Clientelismo político y participación local. El rol de los dirigentes sociales en la articulación entre autoridades y ciudadanos en Santiago de Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 36, 2–17.
- Ashikali T.S. y Groeneveld S.M. (2015), Diversity management in public organizations and its effect on employees' affective commitment. The role of transformational leadership and the inclusiveness of the organizational culture. *Review of Public Personnel Administration* 35(2), 146-168.
- Aslanargun, E. (2010). The review of literature on school-parent cooperation and students' school success. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1). <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Atasoy, V., & Cakiroglu, J. (2019). Preservice science teachers' collective efficacy in a science methods course. *Educational Studies*, 45(3), 326–341.
- Atteberry, A., & Bryk, A. S. (2010). Centrality, connection, and commitment: The role of social networks in a school-based literacy initiative. In A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 51–75). Harvard University Press.
- Aubrey, C., Godfrey, R., & Harris, A. (2013). How do they manage? An investigation of early childhood leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 5-29. doi: 10.1177/1741143212462702
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educar*, 47, 237–252.
- Ávila-Fuenmayor, F. (2007). El concepto de poder en Michel Foucault. A Parte Rei 53. *Revista de Filosofía*, 1–16.
- Ávila-Toscano, J. (2012). *Redes sociales y análisis de redes. Aplicaciones en el contexto comunitario y virtual*. Ávila-Toscano Ediciones.

- Aziz dos Santos, C. (2019). *La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N°4*. Centro de Liderazgo Para La Mejora Escolar.
- Azorín Abellan, C., & Muijs, D. (2018). Redes de colaboración en educación. evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 7-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- Azorín, C. (2017). Redes de colaboración entre escuelas inglesas para la mejora de la inclusión socioeducativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Número Extraordinario*, 21(2), 29-48.
- Azorín, C. (2018). El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas. *Perfiles Educativos*, 28(161), 181–194.
- Azorín, C., & Muijs, D. (2017). Redes y colaboración en la política educativa española. *Investigación Educativa*, 59(3), 273–296.
- Azorín, C., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045.
- Bakkenes, I., de Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166–202.
- Bakkum, L., & Sammons, P. (2011). Escuelas eficaces, equidad y eficacia docente: una revisión de la literatura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 10–26.
- Ballesteros, B., Aguado, T., & Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria (Schools for all: Diversity and compulsory education). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17, 93–107.
- Baltar, F., & Gorjup, M. T. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible Capital*, 8(1), 123-149.

- Barabási, A. L. (2002). *The new science of networks*. Perseus.
- Barber, M., & Fullan, M. (2005). Tri-level development. Putting systems thinking into action. *Education Week*, 24(25), 32-35.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey y Company.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barbuto, J. (2005). Motivation and transactional, charismatic and transformational leadership: a test of antecedents. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11, 26–40.
- Bass, B., & Avolio, B. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. SAGE Publications.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679–704.
- Baylon, C., & Mignot, X. (1996). *La comunicación*. Cátedra.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., de la Fuente, L., Del Pozo, F., & Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. CIAE-Universidad de Chile.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., & Contreras D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran los procesos de mejoramiento escolar?* LOM.
- BellGuerra, P., Nelson, S., Jacobs, J., y Yamamura, E. (2013). Developing educational leaders for social justice: Programmatic elements that work or need improvement. *Education Research and Perspectives*, 40, 124-149.

- Bellibas, M., & Gedik, S. (2014). Comparison of public and private school principals' instructional leadership skills: Mixed-method approach. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(4), 453–482.
- Belschak-Jacobs, G., van Witteloostuijn, A., & Christe-Zeyse, J. (2013). A theoretical framework of organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 26(5), 772–792. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2012-0137>
- Beneke, M. R., & Cheatham, G.A. (2016). Inclusive, democratic family-professional partnerships: (Re)Conceptualizing culture and language in teacher preparation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234-244. <https://dx.doi.org/10.1177/0271121415581611>
- Bennis, W., & Nanus, B. (2007). *Leaders: strategies for taking charge*. Collins Business.
- Berebitsky, D., & Andrews-Larson, C. (2017). Teacher advice seeking: Relating centrality and expertise in middle school mathematics social networks. *Teachers College Record*, 119(10), 1-40. <https://www.tcrecord.org/books/pdf.asp?ContentID=21841>
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122–139.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2015). Educational Leaders and Emotions: An International Review of Empirical Evidence 1992-2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87(2), 425–469.
- Bernal, R., García, I., Guillén, L., y Luperón, J. (2019). La inclusión educativa en la educación inicial. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 173–187.

- Beycioğlu, K., & Aslan, B. (2010). Teacher Leadership Scale: Validity and reliability study. *Primary Online*, 9(2), 764–775.
- Billsberry, J. (2009). The social construction of leadership education. *Journal of Leadership Education*, 8(2), 1–9.
- Black, W., & Simon, M. (2014). Leadership for all students: Planning for more inclusive school practices. *National Council of Professors of Educational Administration*, 9(2), 153–172.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6(1–2).
- Blasé, J. R., & Blasé, J. (1999). Implementation of shared governance for instructional improvement: Principal's perspective. *Journal of Educational Administration*, 37(5), 476–500.
- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13, 251–269.
- Bolívar, A. (2005). Una mirada al cambio educativo: El viaje a la mejora escolar. *Revista Episteme*, 6.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 8(2), 11–33.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253–275.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y comunidades profesionales de aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. (2015). Un desafío: robustecer el capital profesional docente de una escuela. *Perspectiva, Revista Digital Docente*, 14.

- Bolívar, A., & Murillo, F. (2017). El efecto escuela: Un reto de *liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. once miradas* (pp. 71-112). Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15–60
- Bolman, L., & Deal, T. (2013). *Reframing organizations: artistry, choice, and leadership*. Jossey-Bass
- Bonacich, P. (1987). Power and centrality: a family of measures. *American Journal of Sociology*, 92, 1170–1182.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2da. Ed). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Borgatti, S., Everett, M., & Freeman, L. (1992). *UCINET IV Version 1.0 Reference Manual*. Analytic Technologies.
- Borgatti, S., & Foster, P. (2003). The network paradigm in organizational research: A review and typology. *Journal of Management*, 29, 991–1013.
- Boud, D., & Hager, P. (2012). Re-thinking continuing professional development through changing metaphors and location in professional practice. *Studies in Continuing Education*, 34(1), 17–30.
- Boylan, M. (2016). Deepening system leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 57–72.
- Brandes, U., Kenis, P., & Jorg, R. (2005). La explicación a través de la visualización de redes. *Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 9(6), 1–19.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2014). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational*

Administration Quarterly, 51(1), 96–132.
<https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>.

Broms, H., & Gahmberg, H. (1983). Communication to self in organizations and cultures. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 482–495. <https://doi.org/10.2307/2392254>.

Burke, C. S., Sims, D. E., Lazzara, E. H., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *Leadership Quarterly*, 18(6), 606–632.

Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper y Row.

Bush, T. (2011). The micropolitics of educational change. *Educational Management Administration and Leadership*, 39(6), 642–645.

Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107. <https://doi.org/10.14244/198271993067>

Bush, T., & Glover, D. (2016). School leadership and management in South Africa. *International Journal of Educational Management*, 30(2), 211–231. <https://doi.org/10.1108/ijem-07-2014-0101>

Bush, T., Yoon, A., & Ng, M. (2019). Distributed leadership and the Malaysia education blueprint enactment in a highly centralised context. *Journal of Educational Administration*, 57(3), 279–295. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2018-0206>

Cala, V. C., Soriano-Ayala, E., y López-Martínez, M. J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>

Campos, A., Chaves, E., & Garzón, E. (2017). Liderazgo distribuido y empleo de las TIC para favorecerlo: un estudio de percepción en los IES de Melilla. *Journal of Technology and Educational Innovation*, 3(2), 118–127. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.24310/innoeduca.2017.v3i2.2400>.

- Cannatelli, B., Smith, B., Giudici, A., Jones, J., & Conger, M. (2017). An expanded model of distributed leadership in organizational knowledge creation. *Long Range Planning*, 50(5), 582-602. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2016.10.002>
- Cantón-Mayo, & García, A. (2012). La comunicación en los centros educativos: Un estudio de caso. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 107–130.
- Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 31(7), 1069-1091. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2015-0143>
- Carpenter, M., Li, M., & Jiang, H. (2012). Social network research in organizational contexts: A systematic review of methodological issues and choices. *Journal of Management*, 38(4), 1328–1361.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar de Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63- 74. <http://www.idep.edu.co/revistas/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1648/1624>
- Carrasco, J. A., & Carrasco, D. A. (2018). Cartografía de la reforma educativa en Chile. Mercado, competencia y mejoramiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1–19.
- Castells, M. (2016). A sociology of power: My intellectual journey. *Annual Review of Sociology*, 42, 1–19.
- Castro Castro, S. A., Flores Castillo, F. E., Cornejo Garcés, C. A., & Castro Castro, M. A. (2019). Competencias de liderazgo que movilizan docentes en puestos directivos escolares de establecimientos educativos particulares subvencionados de la V Región de Chile. *Revista Educación*, 43(2), 26. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.31834>
- Castro, J. C. (2015). Visualizing the collective learner through decentralized networks. *International Journal of Education & the Arts*, 16(4). <http://www.ijea.org/v16n4/>

- Cebreiro B., & Fernández (2004). Estudio de casos. En S. Mata, Rodríguez Diéguez, & B. Bolívar (eds.), *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.
- Chaleff, I. (2009). *The courageous follower: standing up to and for our leaders* (2da. ed.). Berrerr- Koehler Publisher Inc
- Chambers, D., Wilson, P., Thompson, C., & Harden, M. (2012). Social network analysis in healthcare settings: A systematic scoping review. *PLoS ONE*, 7, e41911.
- Chapman, C., & Muijs, D. (2013). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178- 197. <https://doi.org/10.1108/jpcc-03-2016-0007>.
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2). <https://doi.org/10.3102%2F0034654313499618>
- Coburn, C. E., & Russell, J. L. (2008). District policy and teachers' social networks. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(3), 203–235.
- Coburn, C. E., Choi, L., & Mata, W. (2010). “I would go to her because her mind is math”: Network formation in the context of a district-based mathematics reform. En A. J. Daly (Ed.), *Social network theory and educational change* (pp. 77–95). Harvard Education Press.
- Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teacher College Record.*, 111(1), 180-213.
- Collinson, D. (2014). Critical leadership studies. *Leadership*, 10(1), 36–55.

- Connolly, M., James, C., & Beales, B. (2011). Contrasting perspectives on organizational culture change in schools. *Journal of Educational Change*, 12(4), 421–439.
- Copland, M. (2003). Leadership of inquiry: building and sustaining capacity for school improvement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), 375–395.
- Cornejo, R. (2018). Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución. En C. Ruiz, L. Reyes, & F. Herrera (Eds.), *Privatización de lo público en el sistema escolar* (pp. 241-256). LOM Ediciones.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F., & Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14, 72–83.
- Cornwell, E. Y., & Cornwell, B. (2008). Access to expertise as a form of social capital: An examination of race- and class-based disparities in network ties to experts. *Sociological Perspectives*, 51, 853–876.
- Coronado, B. (2016). *La pedagogía de la violencia* [Tesis doctoral, Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Rafael Rangel”]
- Cortés, P., Rivas, J., & Leite, A. (2016). Education and social change in Spain: From crisis to opportunity. *Ethnography and Education*, 11(2), 204-221. <https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1147971>
- Coutinho, C. (2013). Analysing interactions in a teacher network forum: A sociometric approach. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 141–148.
- Cowman, S. (1993). Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*, 18(5), 788–792. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18050788.x>
- Creemers B.P., Stoll L., Reezigt G., the ESI Team (2007) Effective school improvement — ingredients for success: the results of an international comparative study of best practice case studies. En Townsend T. (eds) *International Handbook of School*

Effectiveness and Improvement. Springer International Handbooks of Education, vol 17. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5747-2_44

Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3ra. ed.). Sage Publications, Inc.

Crossley, N., Prell, C., & Scott, A. (2009). Social network analysis: introduction to special edition. *Methodological Innovations Online, 4*, 1–7.

Crow, G., Day, C., & Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education, 20*(3), 265–277.

Crowther, F., Hann, L., & McMaster, J. (2001). *School innovation: pathway to the knowledge society: innovation and best practice consortium*. Department of Education Training and Youth Affairs, Australia.

Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Sidalc.net

Dagnino, F. M., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., & Asensio-Pérez, J. I. (2020). El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación, 28*(65), 53-63. <https://www.revistacomunicar.com/verpreprint.php?numero=65&articulo=10.3916/C65-2020-05&idioma=en>

Daly, M. (2010). Assessing the EU approach to combating poverty and social exclusion in the last decade. En E. Marlier, D. Natali, & R. van Dam (Eds.), *Europe 2020. Towards a More Social AU?* (pp. 143–161). Brussels: P.I.E. Peter Lang.

Dam, V., Oreg, K., & Schyns, S. (2008). Development climate, and resistance to change. *Development Climate, and Resistance to Change, 57*(2), 313–334. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00311.x>

Dania, A., & Griffin, L. L. (2021). Using social network theory to explore a participatory action research collaboration through social media. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 13*(1), 41-58. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1836506>

- Dantley, M. E., y Tillman, L. C. (2010). Social justice and moral transformative leadership. En C. Marshall, & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice* (2da. ed.) (pp. 19-34). Allyn y Bacon.
- Datnow, A., & Schildkamp, K. (2019). Uso de datos en la promoción de la mejora (Use of data in the promotion of improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 66. <https://doi.org/10.14244/198271993076>
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. stories from the field*. Routledge.
- Day, C., Gu, Q., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52(2). <https://doi.org/10.1177%2F0013161X15616863>
- Day, Christopher, Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., & Kington, A. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: policy and research contexts. *School Leadership & Management*, 28(1), 5–25.
- Day, D. (2000). Leadership development: A review in context. *The Leadership Quarterly*, 11(4), 581–613.
- De Boer, H., Donker, A., & van der Werf, M. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: a meta-analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), 509–545.
- De Laat, M., & Strijbos, J. (2014). Unfolding perspectives on networked professional learning: Exploring ties and time. *Frontline Learning Research*, 2(2), 72–80. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1090930>
- DeMatthews, D., & Mawhinney, H. (2014). social justice leadership and inclusion: exploring challenges in an urban district struggling to address inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M., & Yoak, E. (2016). *Distributed leadership in schools. a practical guide for learning and improvement*. Routledge.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The sage handbook of qualitative research* (3ra.). Sage.
- Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(3), 621–634.
- Demirtaş, Z. (2010). The relationship between school culture and student achievement. *Education and Science*, 35(158), 3-13.
- Dempwolf, C. S., & Lyles, L. W. (2012). The uses of social network analysis in planning: a review of the literature. *Journal of Planning Literature*, 27(1), 3–21.
- Denee, R., & Thornton, K. (2018). *Distributed leadership in ECE: perceptions and practices*. *Early Years*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1539702>
- Di Fabio, A., & Bucci, O. (2015). Affective profiles in Italian high school students: Life satisfaction, psychological well-being, self-esteem, and optimism. *Frontiers in Psychology*, 6(SEP), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01310>
- Di Fabio, A., & Gori, A. (2016). Developing a new instrument for assessing acceptance of change. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00802>
- Di Fabio, A., & Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48–59. <https://doi.org/10.1177/0894845314533420>
- Díaz-Gibson, J., Longás Mayayo, J., Prats Fernández, M. Á., Ojando Pons, E., & Riera Romaní, J. (2018). Tejiendo los hilos del éxito escolar. hacia un modelo interconectado para impulsar el éxito de nuestros estudiantes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7847>
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J., & Riera, J. (2017). Networked leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration y Leadership*, 45(6).

- Dinham, S. (2005). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43, 4, 338-356. <https://doi.org/10.1108/09578230510605405>
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationships to school climate. *Journal of School Leadership*, 11, 424-447.
- Donaldson, G. (2006). *Cultivating leadership in schools*. Teachers College Press.
- Donaldson, G. (2007). What do teachers bring to leadership? *Educational Leadership*, 65(1), 26–29.
- Dorczak, R. (2013). Inclusion through the lens of school culture. En C. McRuairc, E. Ottesen, & R. Precey (eds.), *Leadership for inclusive education: Values, vision and voices* (pp. 47-59). Sense Publishers.
- Dotger, B., & Theoharis, G. (2008). From disposition to action: bridging moral/ethical reasoning and social justice leadership. *Values and Ethics in Educational Administration*, 6(3), 1-8.
- Downey, C. (2018). Utilizing social network analysis to identify the structural features of teachers' knowledge and resource sharing networks within schools. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 133-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7718>
- Duffy, G., & Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18(1), 107–134. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Duignan, P. (2014). Authenticity in educational leadership: history, ideal, reality. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 152–172.
- Dumay, X. (2009). Origins and consequences of schools' organizational culture for student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45, 523-555.
- Durán-Gisbert, D., & Climent, G. G. (2017). *La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los*

centros para atender la diversidad. <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/1913>.

- Eacott, S. (2010). Bourdieu's strategies and the challenge for educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), 265–281.
- Eacott, S. (2011). Leadership strategies: re-conceptualising strategy for educational leadership. *School Leadership and Management*, 31(1), 35-46.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15–24.
- Edmonds, R. (1983). *Search for effective school: The identification and analysis of city school that are instructionally effective for poor children*. Documento de Trabajo. Harvard University.
- Eisenman, L. T., & Farley Ripple, E. (2012). Rethinking social network assessment for students with intellectual disabilities (id) in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(4), 367–384.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Impresores S.A.
- Emira, M. (2013). Support staff leadership: Opportunities and challenges. *Leadership*, 9(1), 23–41.
- Epstein, A., & Willhite, G. (2015). Teacher efficacy in an early childhood professional development school. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), 189–198.
- Erickson, D. (1979). Research on educational administration: The state-of-the-art. *Educational Researcher*, 8(3), 9–14
- Erikson, E. (2013). Formalist and relationalist theory in social network analysis. *Sociological Theory*, 31(3), 219–242.

- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 50, 101-138.
- Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. En C. Manzanares (ed.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (pp. 52-57). Wolters Kluwer.
- Fernández Urrutia, A. (2013). *Redefinición de procesos y estructura organizacional a través de la gestión del cambio en una institución educativa* [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/24058/K_D_Tesis-PROV58.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fiedler, F. (1967). *Una teoría de la efectividad del liderazgo*. McGraw-Hill.
- Fink, D. (2019). Hacia un liderazgo sostenible, más profundo, más prolongado, más amplio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 182–195.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14244/198271993071>
- Finol, M., & Camacho, H. (2008). *El proceso de investigación científica* (2da. Ed.). Ediluz.
- Firestone, W. (2014). Teacher evaluation policy and conflicting theories of motivation. *Educational Researcher*, 43(2), 100–107.
- Fisher, D., Overland, M., & Adams, L. (2010). Leadership attitudes and beliefs of incoming first year college students. *Journal of Leadership Education*, 9(1), 1–16.
- Flessa, J., Bramwell, D., Fernández, M., y Weinstein, J. (2018). School leadership in Latin America 2000-2016. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 182-206. <https://doi.org/10.1177/1741143217717277>

- Forde, C., & Torrance, D. (2016). Social Justice and leadership development. *Professional Development in education*. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1131733>.
- Freeman L. (2004). *The development of social network analysis. A study in the sociology of science*. Empirical Press.
- Freeman, L. (1979). Centrality in social networks: conceptual clarification. *Social Networks*, 1(215), 39-44.
- Friedkin, N., & Slater, M. (1994). School leadership and performance: A social network approach. *Sociology of Education*, 67(2), 139-154.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6-10.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3.
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas*. Universidad Diego Portales Ediciones.
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar (Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55(7), 6-10.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191–229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24-33.

- Gaete Fiscella, J. M. (2014). De la investigación social a la técnica profesional: Una crónica histórica del ARS en Chile (1995-2014). *REDES- Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 25(1), 94–113.
- Gairín, J. (1996). *La Organización escolar: contexto y texto de actuación*. Editorial La Muralla.
- Galdames, S., Montecinos, C., Campos, F., Ahumada, L., & Leiva, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(2), 318–338. <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>
- Gallegos Araya, V. M., & López Alfaro, P. A. (2019). Influencia del liderazgo distribuido y de la eficacia colectiva sobre el compromiso organizacional docente: un estudio en Chile. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9270>
- García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora. *Omnia*, 16(3), 19-36.
- García, M., & Fonseca, F. (2011). Redes sociales, instituciones y acción colectiva frente a problemas ambientales. *Revista LIDER*, 19.
- García-Cano Torrico, M., & Márquez Lepe, E. (2019). Estrategias de docentes en centros educativos que se transforman a favor de la equidad. *Revista Fuentes*, 21(2), 217–227. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.06>
- García-Carreño, I. (2021). Liderazgo distribuido en las organizaciones educativas madrileñas: un estudio de casos. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(1), 189-209. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/13423/10321/47140>
- García-Garnica, M., & Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>

- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, M., & Martínez-Valdivia, E. (2017). Identidad profesional y liderazgo exitoso en contextos desafiantes: Un caso de estudio en la provincia de Granada. En *Avances en liderazgo y mejora de la educación* (pp. 64–66). Universidad de Granada. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679528>
- García-Valdecasas Medina, J. I. (2011). Una definición estructural de capital social. *Redes. Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 20(1), 132. <https://doi.org/10.5565/rev/redes.411>
- Garzón Castrillón, M. A. (2020). Las comunidades de aprendizaje en las organizaciones. *Visión de Futuro*, 24(1), 236–259. <https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2020.24.01.001.es>
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. En G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (Vol. 2) (pp. 877–917). Addison-Wesley.
- Gilad-Hai, S., & Somech, A. (2016). “The day after”: The organizational consequences of innovation implementation in experimental schools. *Journal of Educational Administration*, 54(1), 19–40. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2014-0084>
- Goffee, R., & Gareth, J. (2001). *El Carácter organizacional*. Ediciones Juan Granica.
- Göksoy, S. (2015). Distributed leadership in educational institutions. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 110–118.
- Göksoy, S., & Argon, T. (2016). Conflicts at schools and their impact on teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(4), 197–205.
- Goldhaber, G. (1984). *Comunicación organizacional*. Editorial Diana.
- Gómez del Castillo, M. T., & Aguilera, A. (2018). Colaboración dialógica entre profesorado de diversos niveles de enseñanza. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 8(3), 234258. <https://doi.org/10.4471/remie.2018.3665>
- Gómez Hurtado, U., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.

- Gómez, F. J. P., Rodríguez, M. V., Gallego, S. Z., & Sánchez-Paulete, N. C. (2019). Procesos de mejora en los centros educativos: ejemplificación de tres campos de análisis e innovación docente. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 27(104), 1–21. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701621>
- Gómez, M., Marcoulides, G., & Heck, R. (2012). Examining culture and performance at different middle school level structures. *International Journal of Educational Management*, 26(2), 205-222.
- Gómez-Hurtado, U., & Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: liderazgo y colaboración. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 19-30.
- González, A., Pino, M. y Ahumada, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- González, M., & González, T. (2014). El liderazgo para la justicia social en organizaciones educativas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 85-106.
- Gummesson, E. (2000). *Qualitative methods in management research*. Sage.
- Greenbaun T. (2001). *The handbook for the focus group*. Sage Publications.
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433–444.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: a new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 28(3), 317–338.
- Gronn, P. (2003a). *The new work of educational leaders: changing leadership practices in an era of school reform*. SAGE Publications Ltd
- Gronn, P. (2003b). Leadership: Who needs it? *School Leadership & Management*, 23(3), 267–291.

- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141–158.
- Gronn, P. (2009). Leadership configurations. *Leadership*, 5(3), 381–394.
- Grootaert, C. (1998). *Social capital: the missing link? Social capital working*. The World Bank.
- Grubb, W., & Flessa, J. (2009). A job too big for one” Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership. En Leithwood, K., Mascall, B. y Strauss, T. (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 137-164). Routledge,
- Gualda Caballero, E. (2004). Actitudes hacia las migraciones y capital social: la participación de los europeos en redes sociales y sus lazos con la mayor o menor aceptación de la población extranjera. *Redes: Revista Hispana Para El Análisis de Redes Sociales*, 7.
- Güçlü, N. (2010). *Organizational culture*. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd6/sbd-6-11.pdf>
- Guerrero, P. (2017). Equidad, justicia y reconocimiento en el trabajo de los profesores/as de las escuelas vulnerables chilenas. *Trabalho (En) Cena*, 2(2), 98- 113.
- Gurr, D., & Day. C. (2014). Thinking about leading schools. En C. Day, & D. Gurr, (Eds.), *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 194-208). Routledge.
- Gvirtz, S., Abregú, V., & Paparella, C. (2015). *El decálogo para la mejora escolar*. Ediciones Granica.
- Hadfield M., & Chapman C. (2009). *Leading school-based networks*. Routledge.
- Hairon, S., & Goh, J. (2014). Pursuing the elusive construct of distributed leadership: Is the search over? *Educational Management Administration & Leadership*, 2, 1–26.
- Hakan, I. (2016). Investigation of social studies teachers intended uses of social networks in terms of various variables. *Educational Research and Reviews*, 11(2), 67–77.

- Hall, D., Gunter, H., & Bragg, J. (2011). The discursive performance of leadership in schools. *Management in Education*, 25, 32–36.
- Hallett, T. (2007). The leadership struggle: The case of Costen Elementary School. En J. P. Spillane & J. B. Diamond (Eds.), *Distributed leadership in practice* (pp. 85-105). Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Wang, W.C. (2015). *Assessing instructional leadership with the principal instructional management rating scale*. Springer.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010a). leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *Collaborative School Leadership and Management*, 30(2), 95–110.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2010b). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38(6), 654–678.
- Hallinger, P., & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359–367.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55131688004>
- Hammond, Neff, M., Farr, N., Schwall, R., & Zhao, Y. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5, 90–105.
- Hanneman, R. (2001) Introducción a los métodos del análisis de redes sociales. En *Centralidad y Poder*. Departamento de Sociología de la Universidad de California. <http://wizard.ucr.edu/~rhannema/networks/text/textindex.html>

- Hanneman, R. (2005). Análisis de redes sociales capítulo sexto: centralidad y poder. En *Introducción a los métodos del análisis de redes sociales*. Departamento de Sociología de la Universidad de California Riverside.
- Hanneman, R. A., Riddle, M. (2011). Concepts and measures for basic network analysis. En Scott, J., Carrington, P. J. (Eds.), *The SAGE handbook of social network analysis* (pp. 340-369). Sage.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: transforming teaching in every school*. Teachers College, Columbia University.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: when teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey- Bass.
- Harris A (ed.) (2009b). *Distributed leadership – different perspectives*. Springer.
- Harris, A., & Jones, M. (2011). professional learning communities in action. *Improving Schools*,13(2), 172-181
- Harris, A. (2004). Distributed leadership: leading or misleading. *Educational Management and Administration*, 32(1), 5–15.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255–265.
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188.
- Harris, A. (2009). Creative leadership: Developing future leaders. *Management in Education*, 23(1), 9–11.
- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. *Quinta Conferencia Magistral Sobre Liderazgo Educativo*. Fundación Chile.

- Harris, A. (2013a). *Distributed leadership matters: perspectives, practicalities and potencial*. Sage Publisher. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/distributed-leadership-matters/book234532>
- Harris, A. (2013b). Distributed leadership: friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545–554.
- Harris, A., & Jones, M. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. *En V Conferencia magistral sobre liderazgo educativo*. fundaciones CAP y Chile.
- Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31–34.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2003). teachers' perspectives on effective school leadership. *Teachers and Teaching*, 9(1), 67–77.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E., & Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: Insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207–221. <https://doi.org/10.1108/JEA-05-2016-0051>
- Harris, A., & De Flaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4). <https://doi.org/10.1177/0892020616665062>
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. (2006). Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(4), 409-424. <http://dx.doi.org/10.1080/09243450600743483>
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: from distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345–361.
- Haslam, I. R., Khine, M. S., & Saleh, I. M. (eds.) (2013). *Large scale school reform and social capital building*. Routledge.
- Hatala, J. (2006). Social network analysis in human resource development: A new methodology. *Human Resource Development Review*, 5(1), 45–71.

- Hattie, J. (2015). *The politics of collaborative expertise*. Pearson.
- Haydon, G. (2007). *Values for educational leadership*. Sage Publications.
- Heck, R. H., & Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stay today? *Educational Management, Administration y Leadership*, 33(2), 229- 44.
- Henry, A. D., Lubell, M., & McCoy, M. (2011). Belief systems and social capital as drivers of policy network structure: The case of California regional planning. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 21(3), 419– 444.
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2018). Redes educativas locales para la mejora escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(3), 29. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1669>
- Hernández, E., Navarro, M.J., López, A. y Ordoñez, R. (2013). Study of school education networks in Adalusia (Spain): Key to analysis from the evaluation of teachers centers' advisors. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 88–100.
- Hernández, M. & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 127-141.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta. ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Castilla, R., Murillo Torrecilla, F. J., & Martínez Garrido, C. A. (2014). Factores de ineficacia escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103–118.
- Hersey, P., y Blanchard, K. H. (1977). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (3ra. ed.). Prentice-Hall.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: Merging theory with practice*. Guilford Press.

- Ho, J., y Ng, D. (2017). Tensions in distributed leadership. *Educational Administration Quarterly*, 53(2), 223–254. <https://doi.org/10.1177/0013161X16681630>
- Hongboontri, C., & Keawkhong, N. (2014). School culture: teachers' beliefs, behaviors, and instructional practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(5).
- Hopkins, D. (1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. *Congreso Internacional sobre Dirección Participativa y Evaluación de Centros*, 1996.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281.
- Horn-Küpfer, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660235>
- Horn-Küpfer, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9, 82–104.
- Horsager, D. (2015). *The trust edge workbook*. Horsager Leadership Inc. <https://trustedge.com/wp-content/uploads/2015/08/Self-Assessment.pdf>
- House, R. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-329. <https://doi.org/10.20873/2526-1487V2N2P98>
- Huertas Barros, E., & Vigier Moreno, F. J. (2010). El Grupo de discusión como técnica de investigación en la formación de traductores: Dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, 2, 181–196. <http://www.entreculturas.uma.es/n2pdf/articulo11.pdf>
- Huettermann, H., Doering, S., & Boerner, S. (2014). Leadership and team identification: Exploring the followers' perspective. *Leadership Quarterly*, 25(3), 413–432.
- Huneus, S. (2011). *Revisión conceptual en torno a las redes de directorio y de propiedad para una sociología de las elites económicas*. Serie Working Papers, ICSO-UDP.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT.

- Imoni, R. (2018). *Distribución de liderazgo en las escuelas secundarias del gobierno en Nigeria: ¿realidad o ficción?* [Tesis doctoral, Universidad de Nottingham].
- Innes, J. E., & Booher, D. E. (2010). *Planning with complexity: an introduction to collaborative rationality for public policy*. Routledge
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., & Barrios-Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72.
- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1193-1209.
- Jackson, M. O. (2008). *Social and economic networks*. Princeton University Press.
- Jacobs, R., & Washington, C. (2003). Employee development and organizational performance: a review of literature and directions for future research. *Human Resource Development International*, 6(3), 343–354.
- Jean-Marie, G., Normore, H., & Brooks, J. (2009). Leadership for social justice: Preparing 21st century school leaders for a new social order. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1-30.
<https://doi.org/10.1177/194277510900400102>
- Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *Academo*, 3(2).
- Johnson, W., Lustick, D., & MinJeong, K. (2011). Teacher professional learning as the growth of social capital. *Current Issues in Education*, 14(3), 1–15.
- Johnston, L., & Sabin, K. (2010). Hard-to-reach populations with respondent-driven sampling. *Methodological Innovations Online*, 5(2), 38–48.
- Jones, S. (2014). Distributed leadership: A critical analysis. *Leadership*, 10, 129–141.

- Kafetsios, K., Athanasiadou, M., & Dimou, N. (2014). Leaders' and subordinates' attachment orientations, emotion regulation capabilities and affect at work: A multilevel analysis. *Leadership Quarterly*, 25(3), 512–527.
- Karadağ, E., Kiliçoğlu, G., & Yilmaz, D. (2014). Organizational cynicism, school culture, and academic achievement: the study of structural equation modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(1), 102–113.
- Katz, D., & Kahn, R. (1986). *Psicología Social de la Organizaciones*. Trillas
- Kegan, R., & Lahey, L. (2009). Immunity to change: How to overcome it and unlock the potential in yourself and your organization. Harvard Business Press.
- Kellerman, B. (2013). Leading questions: The end of leadership - redux. *Leadership*, 9(1), 135–139.
- Kellogg, S., Booth, S., & Oliver, K. (2014). A social network perspective on peer supported learning in MOOCs for educators. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5), 263–289. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i5.1852>
- Kezar, A., Gallant, T., & Lester, J. (2012). Everyday people making a difference on college campuses: The tempered grassroots leadership tactics of faculty and staff. *Studies in Higher Education*, 36(2), 129–151.
- Kilduff, M., & Brass, D. J. (2010). Job design: A social network perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 309–318.
- King, M. B., & Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on teacher self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741 – 756.
- Kleinsasser, R. (2013). Language teachers: Research and studies in language(s) education, teaching, and learning in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 29, 86–96.

- Kools, M. y Stoll, L. (2016) *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing
- Kramer, M., & Crespy, D. (2011). Communicating collaborative leadership. *Leadership Quarterly*, 22(5), 1024–1037.
- Krichesky G., & Murillo J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Krichesky, G., & Murillo, F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–156.
- Kruse, S. D., & Louis, K. S. (2009). *Building strong school cultures: A guide to leading change*. Corwin Press.
- Ladegard, G., & Gjerde, S. (2014). Leadership coaching, leader role-efficacy, and trust in subordinates. A mixed methods study assessing leadership coaching as a leadership development tool. *Leadership Quarterly*, 25(4), 631–646.
- Lamas, M., & Lalueza, J. (2017). Innovar en el aula: Contradicciones entre nuevas herramientas y viejos roles como medio para transformar la práctica. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 243–258. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000400013>
- 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* [Tesis de Doctorado, University of Pennsylvania].
- Larraz, V., Yáñez de Aldecoa, C., Gisbert, M., & Espuny, C. (2014). An interdisciplinary study in initial teacher training. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 3(2), 67–74.
- Lashway, L. (2002). *Trends in School Leadership*. Documentos ERIC 162. <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3388/digest162.pdf;sequence=1>

- Lasida, J., Aramburuzabala, P., Pablo, J., & Yapor, S. (2018). Basic professional training, a contribution to face the challenges of secondary education in Uruguay. *Revista Iberoamericana de Educación Comparada*, 9(4), 44–53.
- Lasswell, H. D. (1948). The structure and function of communication in society. En L. Bryson (ed.), *The communication of ideas* (pp. 37–51). Harper and Row.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. GR92.
- Lee, M. (2014). Bringing the best of two worlds together for social capital research in education: social network analysis and symbolic interactionism. *Educational Researcher*, 43(9).
- Lee, Y., & Hemer-Patnode, L. (2010). Developing teacher candidates' knowledge, skills, and dispositions to teach diverse students. *Journal of Instructional Psychology*, 37(3), 222–235.
- Leithwood, K., & Azah, V. (2016). Characteristics of effective leadership networks. *Journal of Educational Administration*, 54(4), 409–433.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2006). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619–623.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership & Management*, 28(1), 1–4.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: what it is and how it influences pupil learning*. DfES. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

- Leithwood, K., Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2007). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4).
- Leithwood, K. A., & Seashore-Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey Bass.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). New perspectives on an old idea. En K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 1-14). Routledge.
- Leithwood, K., & Day, C. (2008). The impact of school leadership on pupil outcomes. *School Leadership y Management, 28*(1), 1–4.
- Leithwood, K., & Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. Jossey-Bass.
- Leithwood, Kenneth, Jantzi, D., & McElheron-Hopkins, C. (2007). The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness and School Improvement, 17*(4).
- Leitwood, K., Mascal, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to evidence*. Routledge.
- Leiva, J. (2018). La Educación Intercultural como propuesta educativa democrática e inclusiva. *XIX Congreso Internacional de Investigación Educativa: Investigación Comprometida para la Transformación Social*.
- Leiva, J., Cobos, A., & Pareja, D. (2018). La armonía de la inclusión: orientación y procesos pedagógicos. En V. M. Martín, & M. T. Castilla, *Educación, derechos humanos y responsabilidad social* (pp.167-192). Octaedro.
- Lemons, C. J., Fuchs, D., Gilbert, J. K., & Fuchs, L. S. (2014). Evidence-based practices in a changing world: reconsidering the counterfactual in education research. *Educational Researcher, 53*(5), 242–252.
- León, M., Crisol, E., & Arrebola, R. (2018). las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 16(2), 21-40.
Doi: 10.15366/rei- ce2018.16.2.002

- Levine, T., & Marcus, A. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 389–398.
- Levis, D. (2011). Redes educativas 2.1. Medios sociales, entornos colaborativos y procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 8(1), 7-24.
- Lewin, K. (1947). *Field theory in social science*. Harper and Row.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behaviour in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271–301.
- Lewis, P., & Murphy, R. (2008). New directions in school leadership. *School Leadership and Management*, 28(2), 127–146.
- Li, L., Hallinger, P. y Walker, A. (2016). Exploring the mediating effects of trust on principal leadership and teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(1), 20-42. <https://doi.org/10.1177/1741143214558577>
- Liasidou, A y Antoniou, A. (2015). Head teachers' leadership for social justice and inclusion. *School Leadership y Management*, 35(4), 347-364. DOI: 10.1080/13632434.2015.1010499
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152–170.
- Lippitt, R., Watson, J., & Westley, B. (1958). *The dynamics of planned change: a comparative study of principles and techniques*. Harcourt, Brace and Company.

- Liu, S., Hu, J., Li, Y., Wang, Z., & Lin, X. (2014). Examining the cross-level relationship between shared leadership and learning in teams: Evidence from China. *The Leadership Quarterly*, 25(2), 282–295.
- Londoño, C. (2018). El liderazgo y la comunicación estratégica: una aproximación teórica. *Razón y palabra*, 22(2), 358–371.
- Longás J., Cussó I., de Querol R., & Riera J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28),107-127. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2431/243146560007>
- Longo, F. (2008). Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, XXI (226).
- López-Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. [Tesis de doctorado]. Universidad del País Vasco.
- López Roldán, P., & Alcaide, V. (2011). El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 20, 51-80.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, 47, 5–25.
- López, S., & Valenzuela, B. (2015). Niños y adolescentes con NEE. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- López-Alfaro, P., Osorio-González, F., Gallegos-Araya, V., & Cáceres-Cadena, M. D. (2016). School leadership and collective efficacy in public schools in Bogotá. *Magis*, 9(18), 67–84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.leec>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Universitat Autònoma de Barcelona. <http://ddd.uab.cat/record/129382>

- López-Yáñez, J. (2006). ¿A dónde va la teoría de la organización? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 10(2), 1–28.
- López-Yáñez, J. (2008). Construir la relación de asesoramiento. Un enfoque institucional basado en la comunicación. *Revista del Currículum y Formación del Profesorado*, 21(12), 1–28.
- López-Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85–106.
- López-Yáñez, J., & Lavié-Martínez, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71–92.
- López Yáñez, J., & Sánchez Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno Olmedilla, J.M. (Coord.) *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 125-159). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- López-Yáñez, J., Perera-Rodríguez, V., Bejarano-Bejarano, E., del pozo-Redondo, M., & Budia, C. (2014). La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(5), 99–117.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno, M., Murillo, P., Lavié-Martínez, J., & Altopiedi, M. (2003). *Dirección de centros educativos. Un enfoque basado en el análisis del sistema organizativo*. Síntesis.
- Loytonen, T. (2016). Collaborative inquiry in a socially shared contextual frame, striving toward sensible knowledge creation on dance education. *Teachers College Record*, 118(2).
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*. Anthropos.
- Luiza, A., y leal, C. (2019). De un proceso de inclusión desde la perspectiva del profesorado Educación. *Artes e Inclusión*, 1, 119–141.

- Lumby, J., & Morrison, K. (2010). Leadership and diversity: theory and research. *School Leadership y Management*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/13632430903509717>
- Lumby, J. (2009). Collective leadership of local school systems power, autonomy and ethics. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 310–328.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: the uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 581–597.
- Lunenburg, F. (2012). Power and leadership: An influence process. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 15(1), 1–9.
- Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2013). *Educational administration educational management translation*. Nobel Yayinlari.
- Lusquiños, C. S. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9298>
- MacBeath, J. (2009) Distributed leadership. Paradigms, policy, and paradox. En Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 41- 57). Routledge.
- Macbeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Área de Educación. Fundación Salesianos Chile.
- Macluf, J., Beltrán, L., & Arano, M. (2014). El desarrollo organizacional y la resistencia al cambio en las organizaciones. *Ciencia Administrativa*, 1.
- Mandarano, L. A. (2009). Social Network Analysis of Social Capital in Collaborative Planning. *Society and Natural Resources*, 22, 245–260.
- Manota, M. A., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. doi: 10.18172/con.2756.

- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 37-45). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Marchesi, A., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Editorial Alianza.
- Marfán, J., & Pascual, J. (2018) Comparative study of school principals' leaderships practices: lesson for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration y Leadership*, 46(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177%2F1741143217732792>
- Marín, A., & Gelcich, S. (2012). Gobernanza y capital social en el co-manejo de recursos bentónicos en Chile: aportes del análisis de redes al estudio de la pesca artesanal de pequeña escala. *Cultura-Hombre-Sociedad CUHSO*, 22(1), 131–153.
- Marsden, P. (1990). Network data and measurement. *Annual Review of Psychology*, 435-463.
- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, M. (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatoria. *The Leadership for School Improvement and Social Justice*, 16(1), 35–51.
- Martínez-García, I., & Gil-Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 77-95. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/87988/18240-62210-2-PB.pdf?sequence=1>
- Martinko, M. J., Harvey, P., & Douglas, S. C. (2007). The role, function, and contribution of attribution theory to leadership: A review. *Leadership Quarterly*, 18(6), 561–585.

- Mascall, B., Leithwood, K., Straus, T., & Sacks, R. (2008). The relationship between distributed leadership and teachers' academic optimism. *Journal of Educational Administration, 46*(2), 214–228.
- Maturana, H., y Varela, F. (1988). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Debate.
- Maureira, O., Moforte, C., & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos, 36*(146), 134–153. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70132-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1)
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2015). Assessing the quality of parent-teacher relationships for students with ADHD. *Psychology in the Schools, 52*(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>
- Mayrowetz, D. (2008). Making sense of distributed leadership: exploring the multiple usages of the concept in the field. *Educational Administration Quarterly, 44*(3), 424–435.
- Mayz-Vallenilla, Ernesto (1982). *El dominio del poder*. Editorial Ariel S. A.
- Nietzsche McCarthey, S. J., Woodard, R. L., & Kang, G. (2012). Access and teachers' perceptions of professional development in writing. En C. Bazerman, C. Dean, K. Lunsford, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), *International advances in writing research: Cultures, places, measures* (pp. 41-59). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse.
- McCormick, T., Eick, C., & Womack, J. (2013). Culturally responsive teaching: Awareness and professional growth through a school-university collaboration. *School University Partnerships, 6*(1), 6–14.
- McDonnell, L., y Weatherford, M. (2013). Organized interests and the common core. *Educational Researcher, 42*(9), 488–497.
- Mcfarland, D. A., Diehl, D., & Rawlings, C. (2001). *Methodological transnationalism and the sociology of education (Frontiers)*. Springer.

- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2006). *Building school-based teacher learning communities: Professional strategies to improve student achievement*. Teachers College.
- Medina, M., Jiménez, A., & Barrera, S. (2018). Figura directiva en una escuela de bajo desempeño: entre la gestión y el liderazgo. *Revista de Investigación Educativa*, 8(16), 80-87.
- Méndez, D., Peña, J., & Ramos, M. (2017). Formación de maestros enfocada a la construcción de paz desde el reconocimiento y la justicia social. *Análisis*, 49(91), 359-380. <http://revistas.usta.edu.co/index.php/analisis/article/view/3417/.pdf>
- Menolli, A., Reinehr, S., & Malucelli, A. (2013). Improving organizational learning: Defining units of learning from social tools. *Informatics in Education*, 12(2), 273–290.
- Messiou, K. (2017). A Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146-159.
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 978–1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40–56. doi:10.1080/20004508.2018.1433432
- Mineduc. (2018). *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2017 Unidad de Liderazgo Escolar*. División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2015). *Ley de Inclusión Escolar de 2015, No 20845*. Imprenta Nacional.
- Mineduc. (2019). Las 10 medidas del plan “Chile aprende más. *Revista de Educación*, 386.
- Mintrop, R., & Charles, J. (2017). The formation of teacher work teams under adverse conditions: Towards a more realistic scenario for schools in distress. *Journal of Educational Change*, 18(1), 49–75. <https://doi.org/10.1007/s10833-016-9293-5>

- Mische, A. (2011). Relational Sociology, Culture, and Agency. En J. Scott, & P.J. Carrington, *The SAGE Handbook of Social Network Analysis* (pp. 80–97). Sage.
- Miškolci, J. (2017). Contradictions in practising distributed leadership in public primary schools in New South Wales (Australia) and Slovakia. *School Leadership and Management*, 37(3). <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293632>
- Moliner-García, O., Sales, A., & Escobedo, P. (2016). Possibilities and limits to build an institutional culture from the classroom practices shared: the case of inclusive intercultural education. *Estudios sobre Educación*, 30, 51-70. <http://doi.org/10.15581/004.30.51-70>
- Moliterno, T., & Mahony, D. (2011). Network theory of organization: A multilevel approach. *Journal of Management*, 37, 443–467.
- Monge, P., & Eisenberg, E. (1987). Emergent communication networks. En F. Jablin, L. Putnam, K. Roberts, & L. Porter (Eds.) *Handbook of organizational communication*. Sage.
- Monje Álvarez, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montecinos, C., & Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52-61.
- Montero, L., & Gewerc, A. (2018). De la innovación deseada a la innovación posible: escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado, Granada*, 14(1), 303-318.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251–262.
- Moolenaar, N. M., Karsten, S., Slegers, P. J., & Daly, A. J. (2014). Linking social networks and trust at multiple levels: Examining Dutch elementary schools. En *Trust and school life* (pp. 207-228). Springer.

- Moral, M. (2008). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. *Athenea Digital*, 13, 71–94.
- Moral-Santaella, C., Amores-Fernández, F.J., & Ritacco-Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre la Educación*, 30, 115-143.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?* Beacon.
- Morse, J. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. methodology corner. *Nursing Research*. *Nursing Research*, 40(2).
- Mourshed, M., C. Chijioke, & M. Barber (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey y Company.
- Muijs, D., & Romyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1–18.
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5–26.
- Muñoz, P., & Muñoz, I. (1999). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: Aplicaciones prácticas*. Narcea Ediciones.
- Murat, G., & Açıkgöz, B. (2007). An analysis of the managers' perceptions about organizational culture: The case of Zonguldak Karaelmas University. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 1–20.
- Murillo Torrecilla, F., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, F. J., Belavi, G., & Pinilla, L. M. (2018). Public-private school segregation in Spain. *Papers*, 103(3), 307–337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje

- de los estudiantes? *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–20.
- Murillo, F., & Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69–102.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 1–14.
- Murillo, J., & Hernández, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 11-30.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998). Social capital, intellectual capital and organizational advantage. *Academy of Management Review*, 23, 242–266.
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173.
- Newman, M. E. (2003). The structure and function of complex networks. *SIAM Review*, 45, 167–256.
- Nichols, A. L., & Cottrell, C. a. (2014). What do people desire in their leaders? The role of leadership level on trait desirability. *Leadership Quarterly*, 25(4), 711–729.
- Nir, A., & Hameiri, L. (2014). School principals' leadership style and school outcomes. *Journal of Educational Administration*, 52(2), 210–227.
- Nohe, C., Michaelis, B., Menges, J. I., Zhang, Z., & Sonntag, K. (2013). Charisma and organizational change: A multilevel study of perceived charisma, commitment to change, and team performance. *Leadership Quarterly*, 24(2), 378–389.
- Northouse, P. (2013). *Leadership: theory and practice* (6th Ed.). Sage.
- Nosei, C. (2017). Carlos Skliar. Pedagogía de las diferencias. *Revista Praxis*, 21, 65-67.

- Nosek, B., Banaji, M., & Greenwald, A. (2002). Harvesting implicit group attitudes and beliefs from a demonstration web site. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 6(1), 101–115. <https://doi.org/10.1037/1089-2699.6.1.101>
- OECD. (2007). *Subsidy reform and sustainable development: political economy aspects, sustainable development studies*. OECD.
- OECD. (2007). No more failures: ten steps to equity in education. Paris: OECD.
- OECD. (2008). Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008) *Improving school leadership: Policy and practice*. OECD.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes (Volume II)*. <http://www.oecd.org>
- OCDE. (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. OECD.
- OEI. (2010). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. OEI.
- OEI. (2017). *Educación 2030. Declaración de Buenos Aires. Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. Autor. <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Declaracion-de-Buenos-Aires-ES-2017.pdf>
- Ojeda, M., & Saucedo, G. (2015). Las prácticas escolares de participación en la escuela secundaria. Desde el marco normativo a las experiencias y significados que otorgan los actores escolares y las madres a las jornadas nacionales escuela, familias y comunidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 6(6), 32-54.
- Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Ortiz, M., & Lobato, X. (2003). Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas. *Bordón: Revista de Pedagogía. Monográfico: Más Allá de La Educación Especial*, 55(1), 27–40.

- Osca Lluch, J. (2010). Aplicación del análisis de redes al estudio de la investigación española de historia de la ciencia. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 19, 122-143.
- Oubel, Cecilia (2017). Liderazgo pedagógico: nuevas herramientas para la gestión curricular. En C. Romero (comp.), *Ser Director. Innovación educativa y cambio escolar*. Aique.
- Ovares, C. (2018). La sociología de Georg Simmel y el ‘capital social’: La confianza como fuerza socializadora. *Revista Reflexiones*, 97(2), 23. <https://doi.org/10.15517/rr.v97i2.31481>
- Öztaşkin, Ö., & Küçükali, R. (2011). Views of the teachers of social studies and administrators relating impediments of organizational learning. *US-China Education Review*, 8(4), 399–411.
- Pacheco, Y., Molina, Y., & Arévalo, J. (2017). Los roles gerenciales de Mintzberg: una evidencia empírica en la universidad. *I+D Revista de Investigaciones*, 10(2), 102 – 111
- Pachucki, M. A., & Breiger., R. L. (2010). Cultural holes: beyond relationality in social networks and culture. *Annual Review of Sociology*, 36, 205–224.
- Pareja, D., & Leiva, J. (2018). *Interculturalidad y cultura de la diversidad en el contexto universitario*. Comares.
- Park, V., & Datnow, A. (2016). Ability grouping and differentiated instruction in an era of data-driven decision making. *American Journal of Education*, 123(2), 281–306. <https://doi.org/10.1086/689930>
- Parrilla Latas, Á., Sierra Martínez, S., & Fiuza Asorey, M. (2018). Lecciones esenciales sobre el trabajo en red inter-escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7714>

- Parrilla, M., Raposo, M., & Martínez, E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Opción*, 32(12), 2066–2087.
- Pascual, J. (2019). Innovación Educativa: Un proceso construido sobre relaciones de poder. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 4(2), 9–30.
- Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536–553.
- Patrizio, K. & Stone-Johnson, C. (2015) Curriculum leadership in global context: a self-study of educational leadership teaching practices. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 402–416. Doi: 10.1080/13603124.2015.1015615
- Peire, J. (2019). *Desarrollo del liderazgo pedagógico en las voces de los directivos de escuelas*. Tesis Maestría en Educación. Universidad de San Andrés.
- Peña Fredes, M., Weinstein Cayuela, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue1-fulltext-1174>
- Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 506-519.
- Pereyra, C. (1981). “Historia ¿para qué?”. En Pereyra, C., Villoro, L., Córdova, A. (eds.), *Historia ¿para qué? Siglo Veintiuno*.
- Pérez, P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15–29. <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/867>
- Pérez Vallejo, L., Vilariño Corella, C., & Ronda Pupo, G. (2016). El cambio organizacional como herramienta para coadyuvar la implementación de la estrategia. *Ingeniería Industrial*, 37(3), 286–294.

- Petrou, P., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2018). Crafting the change: the role of employee job crafting behaviors for successful organizational change. *Journal of Management*, 44(5), 1766–1792. <https://doi.org/10.1177/0149206315624961>
- Phelps, C., Heidl, R., & Wadhwa, A. (2012). Networks, knowledge, and knowledge networks: A critical review and research agenda. *Journal of Management*. doi:10.1177/0149206311432640
- Philpott, C., & Oates, C. (2017). Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal Education Change*, 18, 209–234 doi.org/10.1007/s10833-016- 9278-4
- Pino, M., González, A. & Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Líderes Educativos. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/indagacion-colaborativa-elementos-teoricos-y-practicos-para-su-uso-en-redes-educativas/>
- Piña, Á. (2011). *Métodos de análisis de redes y elite económica*. Serie Working Papers. ICSO-UDP.
- Pitler, H., & Goodwin, B. (2009). Classroom walk-throughs: Learning to see the trees and the forest. *The Learning Principal*, 4(4), 9-11.
- Pitts, V. M., & Spillane, J. P. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal of Research y Method in Education*, 32(2), 185–207.
- PNUD. (2017). *Chile en 20 años: un recorrido a través de los informes de desarrollo humano*. PNUD.
- Poekert, P. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining the links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169–188.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2009). *Mejorar del liderazgo Escolar*, OCDE. *Política y Práctica*, 1.

- Porter, G., & Towell, D. (2017). *Advancing inclusive education: Keys to transformational change in public education systems*. Inclusive Education Canada.
- Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24.
- Portin, B., Feldman, S., & Knapp, M. (2006). *Purposes, uses, and practices of leadership assessment in education*. Center for the Study of Teaching and Policy.
- Printy, S. (2008). *Distributed leadership: a quick tour of theory and practice, Michigan principal's fellowship*. Michigan Principals Fellowship Summer Institute.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Queupil, J., & Montecinos, C. (2020). El liderazgo distribuido para la mejora educativa: Análisis de redes sociales en departamentos de escuelas secundarias chilenas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 97-114. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.005>
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, 49, 82. doi:10.31619/caledu.n49.577
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). PREAL. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/03/2006-Educacion-y-Brechas-de-equidad-en-America-Latina-Tomo-II.pdf#page=24>
- Raelin, J. (2011). From leadership as practice to leaderful practice. *Leadership*, 7(2), 195–211.
- Ramery, E., & Pérez, E. (2016). Comparación de la satisfacción laboral del director escolar y los docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 15(1), 85-100.

- Rauch, F. (2016). Networking for education for sustainable development in Austria: The Austrian ECOLOG-Schools Programme. *Educational Action Research*, 24(1), 34–45.
- Rausky, M., Crego, M., Peiró, M., & Santos, J. (2016). Claves para pensar en la construcción de un objeto de investigación complejo: decisiones teórico metodológicas en un abordaje multimétodo sobre niños/as, adolescentes y jóvenes que trabajan en las calles (La Plata, Buenos Aires, Argentina). *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 15–38.
- Reed, G. E. (2012). Leading questions: Leadership, ethics, and administrative evil. *Leadership*, 8(2), 187–198.
- Rego, A., Vitória, A., Magalhães, A., Ribeiro, N., & Cunha, M. (2013). Are authentic leaders associated with more virtuous, committed and potent teams? *Leadership Quarterly*, 24(1), 61–79.
- Reid, S. (2014). The leader's role in strategic knowledge creation and mobilization. *Journal of Educational Administration*, 1(1), 1–53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1033198>
- Reimers, F., & Connie K. Chung (2016). Introducción. Estudio comparativo de los propósitos de la educación en el siglo XXI. En Fernando Reimers, & Connie K. Chung (eds.), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 13-38). Fondo de Cultura Económica.
- Retuert Roe, G., & Castro, P. J. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis (Santiago)*, 16(46), 321–345. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682017000100321>
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., & Teddlie, C. (2014). Educational effectiveness research: A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>

- Rincón Gallardo, S., Villagra, C., Mellado, M., & Aravena, O. (2019). Construir culturas de colaboración eficaz en redes de escuelas chilenas: una teoría de acción. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(1), 241–272.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5–22.
- Rivera, M. T., Soderstrom, S. B., & Uzzi, B. (2010). Dynamics of dyads in social networks: Assortative, relational, and proximity mechanisms. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 91–115.
- Rivera-Porras, D. (2019). Aproximaciones conceptuales del aprendizaje organizacional. *AiBi. Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 7(1), 20-25.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(3), 289–301.
- Rix, J., Sheehy, K., Fletcher-Campbell, F., Crisp, M., & Harper, A. (2015). Moving from a continuum to a community: Reconceptualizing the provision of support. *Review of Educational Research*, 85, 319–352. <https://doi.org/10.3102/0034654314554209>
- Robbins, S. (2004). *Comportamiento organizacional*. Prentice.
- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9(1), 1–26.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. Jossey Bass.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C., & Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: an analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674.

- Robles, V., de la Garza, M., & Medina, J. (2008). El liderazgo de los gerentes de las PYMES de Tamaulipas, México, mediante el inventario de las prácticas de liderazgo. *Cuadernos de Administración*, 21, 293–310.
- Rodríguez, J., & Mérida, F. (2005). *Guía práctica de redes sociales*. Universidad de Barcelona.
- Rodríguez, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista de Investigación en Gestión de La Innovación y Tecnología*, 31.
- Rodríguez-Gallego, M., López-Martínez, R. y Ordoñez-Sierra S. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar School management. *Pedagogical Leadership and School Improvement*, 38, 275–292.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, 12(24), 277–297.
- Ruairc, M., Ottesen, E., & Precey, R. Eds. (2013). *Leadership for inclusive education*. Sense Publishers. <https://dx.doi.org/10.1007/978-94-6209-134-4>
- Ruiz, C. (2011). La investigación cualitativa en educación: Crítica y prospectiva. *Télématique*, 10(1), 28-50.
- Ruiz-Román, C., Cuesta, L. M., & Vives, R. A. (2018). Networking and socio-educational support with socially disadvantaged secondary school students. *Profesorado*, 22(3), 453–474. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.8011>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students quit school and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Ryan, J. (2010). Establishing Inclusion in a New School: The Role of Principal Leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.825.1767&rep=rep1&type=pdf>
- Safford, S. 2009. *Why the Garden Club Couldn't Save Youngstown*. Harvard University Press.

- Sales, A., & Moliner, O. (2018). La Escuela Incluida: la organización de estrategias participativas para una escuela intercultural e inclusiva. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 26(3), 24-27
- Sales, A., Moliner, L., & Amat, A. (2017). Collaborative professional development for distributed teacher leadership towards school change. *School Leadership y Management*, 37(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209176>
- Salessi, S., & Omar, A. (2017). Capital psicológico y regulación emocional en el trabajo: El rol mediador de la satisfacción laboral. *Estudios de Psicología (Natal)*, 22(1), 88–89.
- Salvini, A. (2010). Symbolic interactionism and social network analysis: An uncertain encounter. *Symbolic Interactionism*, 33(3), 364–388.
- Sanahuja, J. A., & Vázquez, S. T. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: Retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Política y Sociedad*, 54(2), 521–543. <https://doi.org/10.5209/POSO.51926>
- Sancho, J. (2018). Sin educación no hay justicia social. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales-Olivares, & S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas públicas para la equidad social* (pp. 103-112). Ediciones Universidad de Santiago de Chile. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34994.50886/1>
- Santa-Bárbaral, E., & Rodríguez, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: Una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25–39.
- Santaella, C., Amores, F., & Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 30, 115–143.
- Santos Guerra, M. A. (2006). *La escuela que aprende* (4ta.). Morata.
- Santos, M., Lorenzo, M., & Priegue, D. (2013). Conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XXI*, 16(1), 63–84.

- Sanz, M. (2003). Análisis de redes sociales: o cómo representar las estructuras sociales subyacentes. *Apuntes de Ciencia y Tecnología*, 7, 20–29.
- Sarasola, M., & Da Acosta, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, 25(49), 121-39.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). John Wiley and Sons.
- Schiff, D., Herzog, L., Farley-Ripple, E., & Thum Iannuccilli, L. (2015). Teacher networks in Philadelphia: Landscape, engagement, and value. *Perspectives on Urban Education*, 12(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056676.pdf>
- Scholz, J. T., Berardo, R., & Kile., B. (2008). Do networks solve collective action problems? Credibility, search, and collaboration. *The Journal of Politics*, 70, 393–406.
- Schuelka, M. J., Johnstone, C. J., Thomas, G., & Artiles, A. J. (2019). Introduction: Scholarship for diversity and inclusion in education in the 21st century. En M. J. Schuelka, C. J. Johnstone, G. Thomas y A. J. Artiles (Eds.), *The SAGE handbook of comparative studies in education* (pp. 31-41). SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526470430>
- Seashore, L., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness y School Improvement*, 21(3), 315-336.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., & Anderson, S. E. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: a study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626–663.
- Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Granica.

- Sewerin, T., & Holmberg, R. (2017). Contextualizing distributed leadership in higher education. *Higher Education Research and Development* 36(6), 1280-1294.
- Shahidul, S., Zehadul Karim, A., & Mustari, S. (2015). Social capital and educational aspiration of students: Does family social capital affect more compared to school social capital? *International Education Studies*, 8(12), 255.
- Shamoo, A., & Resnik, D. (2009). *Responsible conduct of research*. Oxford University Press.
- Shane, S., & Cable, D. (2002). Network ties, reputation, and the financing of new ventures. *Management Science*, 48, 364–381.
- Shannon, C. E., & Weaver, W. (1949/1963). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Sheard, A., & Kakabadse, A. (2004). A process perspective on leadership and team development. *Journal of Management Development*, 23(1), 7–106.
- Shen, J., X. Ma, X. Gao, L. Bierlien Palmer, S. Poppink, W. Burt., & P. Reeves. (2019). Developing and validating an instrument measuring school leadership. *Educational Studies* 45(4), 1–20.
- Shipilov, A. V. (2009). Firm scope experience, historic multimarket contact with partners, centrality, and the relationship between structural holes and performance. *Organization Science*, 20, 85–106.
- Short, P.M. y Greer, J.T. (2002). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Merrill Prentice Hall.
- Siciliano M. (2017) Ignoring the experts: Networks and organizational learning in the public sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 27(1), 104-119
- Siciliano, M. Moolenaar N., Daly, A., & Liou Y. (2017) A cognitive perspective on policy implementation: Reform beliefs, sensemaking, and social networks. *Public Administration Review*, 77(6), 889-901

- Silas-Casillas, J.C., & Perales-Franco, C. (2014). Making a difference in poor communities: relations among actors in Mexican schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(8), 992–1019. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.924639>
- Silva, P., Del Arco, I., & Flores, O. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. *Profesorado*, 22(1), 347-367.
- Simons (2011). *El estudio de casos. Teoría y práctica I*. Ediciones Morata.
- Sinnema, C., & Robinson, V. (2007). The leadership of teaching and learning: Implications for teacher evaluation. *Leadership and Policy in Schools*, 6(4), 319-343. doi:10.1080/15700760701431603
- Slee, R. (2018). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.
- Sleeter C., Montecinos, C., & Jiménez, F. (2016). Preparing teachers for social justice in the context of education policies that deepen class segregation in schools. The case of Chile. En J. Lampert, & B. Burnett (Eds.). *Teacher education for high poverty schools* (pp. 171-191). Springer.
- Sleeter, C. (2014). Toward teacher education research that informs policy. *Educational Researcher*, 43(146), 146–153.
- Soltis, J. F. (1999). Prólogo. En Cleo H., & C. Holmes (eds.), *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Pomares-Corredor.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38–66.
- Southerland, S., Gadsden, V., & Herrington, C. (2014). Editors' introduction: What should count as quality education research? Continuing the discussion. *Educational Researcher*, 43(1), 7–8.
- Souto Maior Fontes, B. (2015). La contribución de Simmel a la sociología reticular. *Estudios Sociológicos*, 33(99), 527–551.

- Sparrowe, R. T. (2005). Authentic leadership and the narrative self. *Leadership Quarterly*, 16(3), 419–439.
- Spillane J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey Bass.
- Spillane, J., & Camburn, E. (2006). The Practice of leading and managing: the distribution of responsibility for leadership and management in the schoolhouse. *American Educational Research Association*, 22, 1-38.
<http://www.sesp.northwestern.edu/dls/publications/papers/>
- Spillane, J. P., & Hopkins, M. (2013). Organizing for instruction in education systems and school organizations: How the subject matters. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 721–747.
- Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (Eds.). (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.
- Spillane, J., & Diamond, J. (2007). Taking a distribute perspective. En J. Spillane, & J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 3-15). Teachers College Press.
- Spillane, J., & Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methods, descriptive analysis of the men and women at work in the principal’s office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293–331.
- Spillane, J., & Lee, L. (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., & Orlina, E. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157–176.
- Spillane, J. & Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 155-174). Ediciones Universidad Diego Portales.

- Spillane, J., & Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: Using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375–423.
- Spillane, J., Camburn, E., & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103–125.
- Spillane, J., Camburn, E., Pustejovsky, J., Pareja, A., & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189–213.
- Spillane, J., Camburn, E., & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103–125.
- Spillane, J., Halverson, R., & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1).
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330–363.
- Starratt, R. (2004). Leadership of the contested terrain of education for democracy. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 724–731.
- Stoll, L., & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Octaedro.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4).
- Storey, A. (2004). The problem of distributed leadership in schools. *School Leadership & Management*, 24(3), 249–265.
- Stuardo, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social* [Tesis Doctoral, Universidad autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/681388/stuardo_concha_miguel.pdf

- Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(4), 499e523.
- Susskind, A. (2007). Downsizing survivors' communication networks and reactions: A longitudinal examination of information flow and turnover intentions. *Communication Research, 34*, 156–184.
- Szczesiul, S., & Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools, 17*, 176-191.
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.
- Tazé, S. (2010). El sida: explorando cómo se modelan las opiniones. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales, 18*, 1–13.
- Teddlie, A., & Tashakori, C. (2005). *Mixed methods research tradition. en encyclopedia of educational administration*. Sage.
- Terek, E., Nikolic, M., Gligorovic, B., Glušac, D., & Tasice, I. (2015). The Impact of leadership on the communication satisfaction of primary school teachers in Serbia. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(1), 73–84.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385.
- Thien, L. (2019). Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: a partial least squares analysis. *SAGE Open, 9*(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019846209>
- Thien, L. M., & Adams, D. (2019). Distributed leadership and teachers' affective commitment to change in Malaysian primary schools: the contextual influence of gender and teaching experience. *Educational Studies, 00*(00), 1–21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1680349>
- Thurlings, M., Evers A.T. , & Vermeulen M. (2015). Toward a model of explaining teachers' innovative behaviour: A literature review. *Review of Educational Research, 85*(3), 430-471. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654314557949>

- Tichy, N., & Fombrun, C. (1979). Network analysis in organizational settings. *Human Relations*, 32, 923–965.
- Tingle, E., A. Corrales, & M. L. Peters. 2019. Leadership development programs: investing in school principals. *Educational Studies* 45(1), 1–16.
- Tintoré, M. (2018). Líderes educativos y justicia social. Un estudio comparativo. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 100–122. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.736>
- Tirado, M., & Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre Educación*, 29, 29-59. <http://dx.doi.org/10.15581/004.29.29-59>
- Torres, I., Gutiérrez, L., & López, F. (2007). La percepción de la necesidad del cambio estratégico como fuente de ventaja competitiva: una aproximación teórica. En *El comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: XIX Congreso anual y XV Congreso Hispano Francés de AEDEM*, Vol. 1, 2007.
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79–98.
- Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92.
- Troncoso, C. E., & Daniele, E. G. (2008). Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: Una aplicación en el campo de las ciencias Naturales. *Programa de Investigación, (CP 8300)*. <https://www.calfnet.com.ar>
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para transformar vidas. Metas, opciones de estrategia e indicadores*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO.

- UNESCO. (2019). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU*. UNESCO.
- Uribe, M. & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo; del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein, & G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vaillant, D., & Zidán, E. (2016). Prácticas de liderazgo para el aprendizaje en América Latina: Un análisis a partir de PISA 2012. *Ensaio*, 24(91), 253–274.
- Valenta, R. (2010). *Effective effect of teacher engagement and teacher effectiveness on student achievement* [Tesis doctoral] Walden University.
- Vallejo, R., & Finol, M. (2009). La Triangulación como procedimiento de análisis para investigaciones educativas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 4(7).
- Van der Heijden, H., Beijaard, D., Geldens, J., & Popeijus, H. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347–373. Doi:10.1007/s10833-018-9320-9
- Van Maele, D., van Houtte, M., y Forsyth, P. B (Eds). (2014). Trust as a matter of equity and excellence in education. En D. Van Maele, M. Van Houtte, & P. B. Forsyth (Eds.), *Trust and school life: The role of trust for learning, teaching, leading, and bridging* (pp. 1-33). Springer.
- Vanblaere, B., & Devos, G. (2016). Exploring the link between experienced teachers' learning outcomes and individual and professional learning community characteristics. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 205-227. doi:10.1080/09243453.2015.1064455
- Vargas, G., y Izarra, D. (2015). De la Supervisión al acompañamiento pedagógico. *Investigación y Formación Pedagógica*, 1(2), 104-118.

- Vargas, J., Lemos, V., & Richaud, M. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34(1),157-172.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18052925010>
- Vásquez, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio organizativo: Una reflexión. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 11(1), 1–19.
- Vassileva, J. (2008). Toward social learning environments. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 1(4), 199-214.
<https://ieeexplore.ieee.org/iel5/4620076/4777614/04760128.pdf>
- Vélez Cuartas, G. (2007). Tendencias del Tercer Sector a partir del análisis de las relaciones de interdependencia. *Redes: Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 12, 2–25.
- Vera, G. (2021). Estudio de las competencias de un director para un liderazgo efectivo en sectores vulnerables en la comuna de Antofagasta. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 7(1), 9-35.
<https://dx.doi.org/10.17561/riai.v7.n1.2>
- Vercic, D., & Zerfass, A. (2016). A comparative excellence framework for communication management. *Journal of Communication Management*, 20(4), 270-288. <https://doi.org/10.1108/JCOM-11-2015-0087>
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1–27.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1).
- Vila, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros*, 361, 6-11. doi:10.14422/pym.i361.y2015.001

- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301–326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Villa, A. (2016). *Procesos de innovación institucional*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, Á., Bilbao, Á., Morales, M., & Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhé*, 25(2), 1–16. <https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Villareal, O., & Rodríguez, J. L. (2007). El estudio de casos como metodología de investigación científica en economía de la empresa y dirección estratégica. En *Empresa global y mercados locales: XXI Congreso Anual AEDEM, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 6, 7 y 8 de junio de 2007* (pp. 1-18). Escuela Superior de Gestión Comercial y Marketing, ESIC. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2517663.pdf>
- Voicu, M., & Babonea, A. (2011). Using the snowball method in marketing research in hidden population. *International Conference: CKS - Challenges of the Knowledge Soc.* (pp. 1341–1351). CKS.
- Voon, M., Lo, M., Ngui, K., & Ayob, N. (2011). The influence of leadership styles on employees' job satisfaction in public sector organizations in Malaysia. *International Journal of Business, Management and Social Sciences*, 2(1), 24–32.
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187–208.
- Vuori, J. (2019). Distributed leadership in the construction of a new higher education campus and community. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(2), 224-240.

- Wang, K., Ting, I., & Wu, H. (2013). Discovering interest groups for marketing in virtual communities: An integrated approach. *Journal of Business Research*, 66(9), 1360–1366.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. doi:10.1007/s10648-015-9319-1
- Wang, S., & Noe, R. A. (2010). Knowledge sharing: A review and directions for future research. *Human Resource Management Review*, 20(2), 115–131.
- Wasserman S., F. (1994). *Social network analysis: methods and applications*. Cambridge University Press.
- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J., & Jackson, D. (1983). *Teoría de la Comunicación Humana*. Herder.
- Weick, K. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.
- Weick, K. (1974). Middle range theories of social systems. *Behavioral Science*, 19, 357-367.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuelas en Chile?* Salesianos Impresores, S.A.
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.) (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales
- Weinstein, J., Azar, A., & Flessa, J. (2018). An ineffective preparation? The scarce effect in primary school principals' practices of school leadership preparation and training in seven countries in Latin America. *Educational Management Administration and Leadership*, 46 (2). <https://doi.org/10.1177/1741143217728083>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M., & Rivero, R. (2019). La opinión sobre las políticas educativas de directores de centros públicos y privados subvencionados en Chile. Convergencias y divergencias. *Profesorado. Revista de Currículum y*

- Wellman, B. (1999). From little boxes to loosely-bounded communities: The privatization and domestication of community. En J. Abu-Lughod (ed.), *Sociology for the Twenty-First Century: Continuities and Cutting Edges*. UCP.
- Wenner, J. A., & Campbell, T. (2016). *The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership*. *Review of Educational Research*, 87(1), 134–171. doi:10.3102/0034654316653478
- West, M., Sacramento, C. A., & Fay, D. (2006). Creativity and innovation implementation in work groups: the paradoxical role of demands. In L. L. Thompson, & H. S. Choi (Eds.), *Creativity and innovation in organizational teams* (pp. 137-159). Lawrence Erlbaum Associates.
- Xie, D., & Shen, J. (2013). Teacher leadership at different school levels: Findings and implications from the 2003–04 Schools and Staffing Survey in US public schools. *International Journal of Leadership in Education*, 16(3), 327-348.
- Xu, L., Fu, P., Xi, Y., Zhang, L., Zhao, X., Cao, C., Liao, Y., Li, G., Xue, X., & Ge, J. (2014). Adding dynamics to a static theory: How leader traits evolve and how they are expressed. *The Leadership Quarterly*, 25(6), 1095–1119.
- Yahui F. (2018). Entrepreneurship for transition: A participatory action research on community-engaged curriculum design in higher education. *Entrepreneurship Education*, 1(1-4), 85-104. <https://doi.org/10.1007/s41959-018-0003-x>
- Yoon, S.A., Yom, J.K., Yang, Z., & Liu, L. (2017). The Effects of teachers' social and human capital on urban science reform initiatives: Considerations for professional development. *Teachers College Record*, 119(4), 1-32. <http://www.tcrecord.org/books/pdf.asp?ContentID=21696>
- Youngs, P., Pogodzinski, B., Grogan, E., & Perrone, F. (2015). Person-organization fit and research on instruction. *Educational Researcher*, 44(1), 37–45.

Zúñiga, L. (2011). Análisis de redes sociales como posibilidad teórico-metodológica para la investigación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1–15.