



VOL.23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

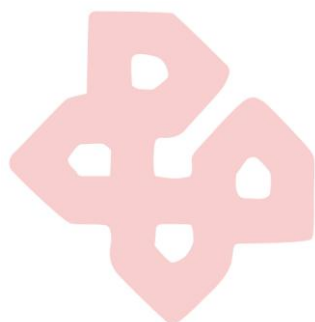
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9298

Fecha de recepción: 24/04/19

Fecha de aceptación: 21/06/19

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO Y MEJORA ESCOLAR. EVALUACIÓN DE UN CICLO DE CAPACITACIÓN DE DIRECTORES.

Distributed leadership and school improvement. Evaluation of a training course for principals.



Corina Lusquiños

Universidad Autónoma de Madrid

E-mail: clusquinos@estrategiaseducativas.org

ORCID ID: 0000-0002-8752-5066

Resumen:

El surgimiento del liderazgo distribuido ha contribuido a un cambio en el enfoque del liderazgo organizacional. El análisis de la modalidad planificada de distribución en relación con la mejora escolar, lo posiciona como generador de beneficios directos sobre la capacidad profesional de los docentes y el fortalecimiento de la cultura escolar; e indirectamente sobre los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, formar a directivos en prácticas de liderazgo, y entre ellas de liderazgo distribuido, continúa siendo un desafío.

El objetivo del artículo es presentar los resultados de la evaluación de una experiencia de capacitación en estas prácticas específicas, que se abordaron en el marco de un ciclo de formación de directivos de escuelas primarias y secundarias insertas en zonas de desventaja económica y diversidad cultural.

Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores.

Al finalizar el ciclo, los directivos participantes otorgaron altas calificaciones de valoración, apropiación y aplicación de los contenidos, herramientas y prácticas para sentar las bases de patrones planificados de distribución del liderazgo y trabajo colaborativo para llevar adelante proyectos de mejora básicos.

Palabras clave: eficacia escolar, evaluación, liderazgo escolar, liderazgo distribuido, formación de directores.

Abstract:

Distributed leadership proposals have contributed to a change in the approach of school leadership. The analysis of the planned modality of distribution of leadership in relation to school improvement, positions it as a generator of direct benefits on the professional capacity of teachers and the strengthening of school culture; also, indirectly on student learning. However, training managers in leadership practices, and among them distributed leadership, continues to be a challenge.

The objective of the article is to present the results of the evaluation of a training experience in these specific practices, which were addressed within the framework of a cycle of training of directors of primary and secondary schools located in areas of economic disadvantage and cultural diversity.

At the end of the cycle, the participating managers awarded high ratings of reaction, appropriation and application of the contents, tools and practices to lay the foundations of planned patterns of leadership distribution and collaborative work to carry out basic improvement projects.

Key Words: distributed leadership, evaluation, school effectiveness, school leadership, training of principals.

1. Introducción

En las últimas décadas, identificar los factores intraescolares de mayor incidencia sobre el aprendizaje de los estudiantes ha sido un objetivo sostenido. En esta búsqueda, el liderazgo escolar se posicionó como uno de los más importantes y la distribución del liderazgo como un hallazgo concreto para contribuir a la mejora escolar.

Entre concepciones diversas del liderazgo según el foco de referencia para su ejercicio, surgió la propuesta de su distribución (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006a; Spillane, 2006). Sin embargo, esta no se posicionó como una modalidad más. El cambio en la perspectiva de abordaje y los potenciales beneficios de su implementación resultaron claves para que se consolidara en sí mismo y en relación con procesos de mejora para el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Los estudios empíricos realizados en el área no siempre dieron cuenta de estas bondades de su aplicación (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006b, p.88). Sin embargo, su integración a un modelo probado ha puesto en evidencia el carácter estratégico de la inclusión de ciertas prácticas de distribución del liderazgo en el marco de lo que puede considerarse un liderazgo 'sin calificativos' (Leithwood *et al.*, 2006b, p.7) que reúna las características y prácticas que ejercen una influencia positiva sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, pero que también permita instalar una cultura de cambio y mejora a nivel organizacional.

Zanjar la brecha entre estos desarrollos teóricos y la aplicación sistemática de estas prácticas en las escuelas, exige definiciones concretas y extiende los planteos hacia la formación de directivos y docentes. Y, aunque aún no hay acuerdos generalizados sobre los atributos que hacen efectivo a este tipo de formación, algunas experiencias están sentando precedentes de la inclusión de prácticas de liderazgo distribuido (DeFlaminis, Abdul-Jabbar y Yoak, 2016; Harris y DeFlaminis, 2016; Maureira, Moforte y González, 2014; Spillane y Ortiz, 2017).

Sin embargo, estas experiencias no resultan fáciles de hallar en Latinoamérica donde la oferta de formación para los directores escolares carece de una política propiamente dicha (Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014, p.5), e incluso se duda de la efectividad de las modalidades existentes a partir del escaso o nulo conocimiento sobre los criterios con que han sido diseñadas y la ausencia de evaluaciones de sus resultados (Weinstein, Azar y Flessa, 2018, p.226).

En este sentido, este artículo sintetiza los resultados de la evaluación de una experiencia de capacitación en prácticas de distribución del liderazgo para llevar adelante proyectos de mejora iniciales, que formó parte de un ciclo de formación más amplio¹. En forma previa a los resultados, se presentan los fundamentos que respaldaron la propuesta de contenidos del ciclo de capacitación; luego se describen brevemente la intervención y el modelo de evaluación; y finalmente, se incluyen algunas conclusiones sobre los resultados presentados.

Dada la escasez de experiencias de capacitación sistematizadas y evaluadas en la región, se espera que esta contribuya de algún modo al conocimiento circulante sobre la formación en prácticas básicas de distribución del liderazgo, que por sus potenciales bondades se posicionan como estratégicas en contextos tan desafiantes como los latinoamericanos.

2. Fundamentos

Los estudios sobre liderazgo escolar coinciden en que lo que acontece en el aula tiene mayor influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes que lo que ocurre en el conjunto de la escuela (Leithwood *et al.*, 2006b; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). Sin embargo, no hay un solo caso documentado de una escuela que logre revertir de manera exitosa la tendencia en los resultados escolares, si no existe un liderazgo talentoso (Leithwood *et al.*, 2006b, p.5). La incidencia que tiene el director es de tal relevancia que ha llevado a plantear que algunas de sus características y la forma en la que ejerce su rol, se hallan entre los factores de

¹ El Proyecto de Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes (GEMA), llevado a cabo con el apoyo integral de UNICEF Argentina, es un ciclo básico de formación inicial de directores escolares; diseñado a partir de una propuesta marco para la conducción y gestión de la escuela con foco en los estudiantes y sus aprendizajes, que fue especialmente elaborada para escuelas que se hallan en zonas vulnerables. Este ciclo se implementó entre 2012 y 2017, en cuatro provincias de Argentina, y lo acreditaron 1.483 directivos a cargo de 1.368 escuelas primarias y secundarias a las que asistían 468.964 niños, niñas y adolescentes (Lusquiños, 2018).

mayor efecto sobre los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006b). Lo que es más, actúa como un catalizador en los procesos de mejora y se constituye en el primer apoyo esencial para concretarlos (Bryk, 2008; Sebring y Montgomery, 2014).

Múltiples desarrollos se propusieron caracterizar a este liderazgo efectivo a partir de un estilo específico, diferenciado de otros por el foco de referencia en su desempeño. Sin embargo, fueron pocos los que lograron modelizar sus planteos y dar cuenta de cómo las prácticas de los directores ejercen influencia sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Leithwood *et al.*, 2006a; Leithwood *et al.*, 2006b; Day *et al.*, 2010). Estos autores parten de los supuestos del liderazgo organizacional de estilo transformacional, avanzan en la incorporación de prácticas de gestión de la enseñanza, propias del liderazgo instruccional, y recomiendan introducir la modalidad de liderazgo distribuido planificado, luego de hallar respaldo empírico para hacerlo (Leithwood *et al.*, 2006b, p.59).

El supuesto básico de este modelo es que el desempeño docente en el aula es el primer factor de influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes y siguiendo el modelo de Rowan (1996) afirman que las variaciones en este desempeño se producen en función de la capacidad profesional del propio docente, de sus motivaciones y compromisos, y de las percepciones que ellos tienen de sus condiciones de trabajo; según las características de la escuela y de su entorno; y las del marco jurisdiccional de política educativa (Leithwood *et al.* 2006b, p.36). Entonces, las prácticas directivas inciden sobre el aprendizaje escolar de los estudiantes, en forma indirecta, a través de la influencia que ejercen en estos aspectos que hacen al desempeño docente (Leithwood *et al.*, 2006a, p.4). Estos conjuntos de prácticas son: “Construir una visión y establecer dirección” para promover la motivación y compromiso de los docentes, y proveerles las bases para la inspiración en su trabajo; “Contribuir al desarrollo profesional docente”, cuyo principal objetivo es la construcción y fortalecimiento de capacidades ; y, por último , “Rediseñar la organización” y “Gestionar la instruccio´n” que son grupos de pra´cticas orientados a mejorar las condiciones de trabajo de los docentes y la percepción que ellos tienen de éstas (Leithwood y Beatty, 2008).

A partir de investigaciones posteriores, logran afirmar que las escuelas con mejor rendimiento les asignaron un mayor grado de influencia en liderazgo a todos los miembros de la escuela y a otros grupos de interés, que las escuelas con un rendimiento más bajo (Leithwood, 2009, p. 59). De este modo la distribución del liderazgo pasó a formar parte del modelo de liderazgo escolar que incluye las prácticas que inciden positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

El liderazgo distribuido se caracteriza por quebrar el orden tradicional de abordaje del concepto de liderazgo en varios sentidos. El primero, al considerar como objeto de estudio, ya no a la persona que lo ejerce, sino al acto o proceso de influencia en sí mismo. El segundo, al considerar, ya no una fuente formal de liderazgo, sino múltiples fuentes, más allá de los cargos o roles formales para su desempeño. El tercero de estos sentidos, es que esta influencia se concreta en la interacción entre líderes y seguidores, sin que estos roles sean fijos (Harris, 2007).

De este modo el liderazgo distribuido desdobra la influencia que ejercen las autoridades, de la que ejercen los líderes, valorando las contribuciones que pueden hacer otros miembros de la escuela, además del director (Gronn, 2002). Esto lleva a considerar al liderazgo, más que un rasgo o práctica personal, una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos (Leithwood y Riehl, 2005; Harris, 2007).

Sin embargo, desde el modelo descrito, el director sigue siendo la principal fuente de liderazgo de la escuela (Leithwood, 2009, p. 59) y la modalidad planificada de distribución (Leithwood y Riehl, 2005) la más efectiva para concretar procesos de mejora. Desde esta perspectiva, el director se desempeña como ´orquestador´ de las fuentes de liderazgo y sus prácticas de distribución, y se constituye en garantía para que este suceda (Hattie, 2015).

Si bien puede parecer paradójal, el éxito con que el liderazgo se distribuye entre los profesores depende crucialmente de la iniciativa de los directores, autoridad formal de la escuela. Esto requiere que el director coordine las diferentes responsabilidades asignadas, que desarrolle capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervise las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcione el feedback adecuado cuando corresponde (Leithwood *et al.*, 2009, p.248).

Para el liderazgo distribuido, existen líderes diversos, en roles formales e informales, y las posiciones de líder-seguidor y de colaboración mutua varían según la tarea (Gronn, 2002; Spillane, 2006). Lo que tiene como condición que los miembros adopten posturas flexibles y generen una red vincular que sostenga las interacciones y la comunicación. Las prácticas, entonces, se engendran en la intersección de las interacciones de los líderes escolares con los seguidores y con la situación en la que se producen (Spillane, 2006). Y si bien esta definición resulta altamente volátil en la práctica por sus múltiples posibilidades y su inmediatez, 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.

Spillane pone especial énfasis en atender a que estas interacciones se dan en un contexto en el que hay normas, rutinas y herramientas que inciden en su modalidad y alcance de desarrollo, no como una influencia externa sino interna, y como determinantes de su propia naturaleza y alcance (Spillane y Ortiz, 2017:160). Por ello, el autor recomienda atender a lo que denomina infraestructura educativa, que la define como las estructuras y recursos diseñados para apoyar, mantener y/o mejorar la calidad de la enseñanza (...) y una serie de normas y creencias culturales-cognitivas que orientan a las prácticas (Spillane y Ortiz, 2017:165) que suelen cristalizarse como únicas vías de acción. A su vez, liderazgo y gestión se integran ´porque es necesario monitorear y sostener los cambios, y la calidad de la enseñanza a lo largo del tiempo y operan en forma conjunta en la vida cotidiana de la escuela´ (Spillane y Ortiz, 2017).

Las prácticas de distribución del liderazgo resultan potencialmente

beneficiosas para concretar procesos de mejora, considerando como tal no sólo al incremento del aprendizaje de los estudiantes, sino a la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (Hopkins, 2001; Bolívar y Murillo, 2017). Esto es así porque:

- Contribuyen al aprovechamiento y desarrollo del capital profesional. El liderazgo distribuido aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales y a la vez fortalecerlas a través del protagonismo que adquieren los aportes de cada miembro del grupo (Leithwood *et al.*, 2006a, p.12; Harris, Ng, Jones, y Thanh Nguyen, 2017).
- Promueven y resguardan el trabajo colaborativo que el líder debe hacer al interior de su grupo, por sobre la división o delegación de tareas. Bolam y otros (2005), avanzan en esta definición cuando afirma que el liderazgo distribuido es “la relación lateral, más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como ‘una comunidad profesional de aprendizaje efectiva’ (Bolívar, 2010; Hargreaves y Fullan, 2012).
- Potencian el sentido de eficacia colectiva, factor de incidencia clave sobre el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2015; Volante, 2010). El trabajo interactivo al interior de un grupo y en relación con otros según sus capacidades e intereses, promueve entre los miembros de la organización un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto.
- Redefinen el papel del director quien, en lugar de ser un mero gestor burocrático, pasa a ser un agente de cambio que aprovecha las competencias de los miembros de la comunidad educativa en torno a una misión común (Murillo, 2006, p.19). Y exige de él el desarrollo de habilidades de seguimiento de los procesos, gestión del conocimiento y la información (Datnow y Schildkamp, 2017) y evaluación.

Sin embargo, las posibilidades de llevar adelante prácticas de distribución del liderazgo que logren mejoras dependen de las capacidades profesionales de los miembros de la escuela, su compromiso y confianza mutua (Harris, 2008), de las características situacionales y del nivel de desarrollo organizacional de esta (Spillane y Ortiz, 2017, p.158), así como del grado de consolidación del equipo directivo y escolar (Heck y Hallinger, 2009, p.662). Es necesario tener en cuenta que tal como plantean algunos autores alcanzar modalidades sólidas de distribución es un proceso que exige al director y a los docentes transitar etapas intermedias de reposicionamiento (Maureira, Moforte y González, 2014) y de construcción de confianza.

La experiencia internacional en formación de directores para el liderazgo es extensa y ha evolucionado en forma diversa (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, Orr & Cohen, 2007; Pont, Nusche, y Moorman, 2008; Schleicher, 2012; Weinstein, Muñoz, Hernández, 2014). Sin embargo, la formación concreta para el liderazgo distribuido no es tan frecuente (DeFlaminis, Abdul-Jabbar, y Yoak, 2016) y excede la modalidad de formación tradicional, requiriendo de sesiones de mentoría y asesoramiento situado que permitan una apropiación significativa de las

concepciones, vínculos y prácticas en la propia escuela y con su equipo docente. En la Región, este tipo de oportunidades de formación resultan excepcionales y destinadas a escuelas de situaciones aventajadas, por lo que cualquier intervención en esta línea puede calificarse de innovación.

Este marco teórico fue tomado como referente para definir los contenidos del ciclo, así como las evidencias de logro directas e indirectas que se esperaba identificar en las manifestaciones y prácticas de los participantes.

3. Método

El objetivo central es el de presentar los resultados de evaluación de la experiencia de capacitación inicial en prácticas básicas de liderazgo distribuido para llevar adelante proyectos de mejora. Los resultados alcanzados corresponden al año 2016, en el que se estandarizaron los contenidos y prácticas de cada uno de los componentes del ciclo. A los fines de una mayor claridad en la explicitación de los resultados, además del modelo de evaluación, resulta necesario hacer una breve presentación de los contenidos y prácticas específicas que incluye la intervención, así como de las características del grupo de participantes del ciclo.

3.1. Características del grupo de directivos participantes.

El año de referencia participaron del ciclo 168 directores de 141 escuelas primarias y secundarias a las que asistían 73.887 estudiantes. El promedio de edad de los directores participantes era de 50 años, aunque con gran variabilidad. En el nivel primario, la totalidad de los participantes eran mujeres, mientras que en el nivel secundario lo era la mayoría (80%). Respecto de su formación y el acceso al cargo, la mayor parte de ellos tenía formación docente terciaria no universitaria, carecía de formación específica para desempeñar el cargo y accedió a él por antigüedad, no por concurso; características propias de la mayor parte de los directores a nivel nacional.

El contexto en el que se localizan las escuelas en las que se llevó a cabo la capacitación puede describirse como de desventaja económica y diversidad cultural. Atienden a población con necesidades básicas insatisfechas y de comunidades indígenas, y se ven sobreexigidas con demandas que exceden lo pedagógico abarcando desde acciones asistenciales (alimentación y salud) hasta de convivencia y seguridad. Esta situación requiere, por parte de directivos y docentes, de atención y tiempo adicional al planificado para su cargo.

Las debilidades de formación de los docentes, las características poblacionales y las demandas no pedagógicas de intervención hacen que los criterios organizacionales de trabajo y las interacciones del equipo escolar se reduzcan a una ejecución repetitiva y operativa de tareas. Esta situación obligó a adaptaciones de los contenidos del ciclo de capacitación para disminuir la complejidad de los temas y adaptar las nuevas prácticas a incorporar.

3.2. Características de la Intervención

Las actividades de capacitación en liderazgo distribuido se llevaron a cabo como parte de un ciclo de formación en servicio más amplio, tal como se adelantó en la introducción.

En términos organizativos, las acciones de formación en liderazgo distribuido para la implementación de proyectos de mejora se llevaron a cabo en tres jornadas de capacitación (8 hs. cada una) y dos reuniones de seguimiento de la aplicación (4 hs. cada una), entre las que se intermediaban sesiones de actividades a distancia (3 hs. semanales estimadas). Estas actividades constituían el 70% del total del ciclo, que en total se extendía por 5 o 6 meses.

En términos de contenidos, la propuesta general que se le hizo a todos los directivos participantes del proyecto es que abordaran el ejercicio de su función: i. con foco en los estudiantes y sus aprendizajes; ii. con fortaleza en sus prácticas de conducción; y iii. con una gestión estratégica de la escuela. En el segundo de estos componentes se incluyeron las prácticas de preparación para la distribución del liderazgo, como parte del fortalecimiento de la conducción escolar y, en el tercero, se aplicaron a la implementación de proyectos de mejora básicos. En ambos, no sólo se trabajó en términos conceptuales sino también de instrumentación, a fin de contribuir a generar nuevas rutinas y herramientas de acción (Infraestructura) (Spillane, 2015, p.10).

En el segundo componente, una vez trabajada la faz individual de fortalecimiento personal del director para el liderazgo, se avanzó en prácticas que este necesitaba poner en juego con el personal de la escuela para formar un equipo de trabajo profesional; teniendo en cuenta que el éxito de la actividad colaborativa está determinado por un lado por las capacidades y motivaciones de los colaboradores, y por otro, por la confianza entre los miembros (Bryk y Schneider, 2002). A ello se agregó contar con una dirección y objetivos claros y acuerdos sobre cómo abordar el trabajo con los estudiantes, núcleo del liderazgo.

En el tercero de los componentes se abordó la gestión estratégica de la escuela para el logro de los resultados de aprendizaje planificados, la puesta en marcha de los proyectos de mejora necesarios para lograrlos, y la construcción de institucionalidad a partir de capitalizar la experiencia de llevarlos a cabo. En este proceso, cada director en su escuela debía coordinar la gestión del conocimiento y la información que permitía llegar a un diagnóstico específico y consensuado. Luego transmitía criterios y técnicas de implementación, con énfasis en el trabajo colaborativo, para lo que fue especialmente capacitado; y coordinaba la asignación de líderes de cada proyecto por asignación directa, por propuesta de los pares, o por autopropuesta y consenso con estos, según la temática y situación a abordar.

Luego su rol se circunscribía a observar y estar informado del avance de cada proyecto y de los resultados de progreso por cada líder a cargo; y a coordinar reuniones de interacción entre los grupos, de las que se dejaba registro escrito en

Cuadro 1. Componentes del ciclo de capacitación según principios de liderazgo distribuido

actas con formato de informe ejecutivo. La planilla de registro de los proyectos y el contenido de estas actas permitían trabajar el progreso del proceso como un objeto de conocimiento conjunto, más allá de opiniones y apreciaciones contingentes. En este proceso de coordinación, se recomendaba alimentar la confianza a partir de la coherencia entre los dichos y los hechos, el respeto a los consensos, el sostenimiento de los proyectos planificados, y el respeto en las interacciones sosteniendo una comunicación profesional permanente.

Finalmente, las intervenciones con resultados positivos, según sus efectos sobre las trayectorias escolares o el proceso de enseñanza-aprendizaje, debían protocolizarse incluyendo las condiciones de implementación, e incorporarse al Proyecto Educativo Institucional. Si no lograban resultados positivos o se veía obstaculizada su implementación debían ser replanificadas en todos o algunos de los componentes; y el ciclo se reiniciaba capitalizando la experiencia anterior.

Toda la experiencia se acompañó con un Sistema de Información para el seguimiento y alerta temprana de la trayectoria escolar de los estudiantes (Lusquiños, 2018, p.30), fuente de información de referencia para alimentar el concepto de foco en todos los estudiantes y sus aprendizajes, hacer seguimiento de ellos e intervenir a tiempo con fundamento.

El cuadro siguiente sistematiza la correspondencia entre los principios de liderazgo distribuido considerados y los contenidos de la propuesta en los que estos fueron contemplados.

Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores.

Propuesta de capacitación: Se propone a los directores que aborden el ejercicio de su función:		Liderazgo Distribuido	
Componentes y subcomponentes	Conjuntos de Prácticas	Nuevas rutinas y procedimientos	Principios
1. Con foco en los estudiantes y sus aprendizajes			
Atención en los estudiantes y sus aprendizajes	Leer e interpretar información en tiempo real sobre las trayectorias escolares	Sistema de Información y Alerta Temprana	
2. Con fortaleza en sus prácticas de conducción			
2.1. Fortalecimiento Personal			
2.2. Trabajo con el personal para formar el equipo	Conocer el perfil profesional del personal y contribuir a su desarrollo.	Registro de los perfiles individuales	Distribución del liderazgo en el personal según capacidades identificadas
	Distribuir el trabajo (por capacidades e intereses)	Registro de la distribución del trabajo con indicación de fuentes de liderazgo planificadas.	
	Construir y cuidar las interacciones	Atención a los vínculos y el contenido de las interacciones.	Carácter interaccional múltiple y móvil
2.3. Conducción del trabajo en equipo	Marcar rumbo y construir sentido	Registro de prioridades y consensos básicos	(Liderazgo centrado)
	Generar sinergia y espíritu de equipo y Cuidar el clima escolar		
3. Con una gestión estratégica de la escuela.			
3.1. Coordinación de los Aprendizajes			
3.2. Construcción de Institucionalidad y Mejora Continua	Intervenir en factores que obstaculizan las trayectorias escolares o el proceso enseñanza-aprendizaje	Proyectos de Mejora sobre factores clave del aprendizaje	Director "orquestador" Trabajo Colaborativo Gestión
	Incorporar logros al Proyecto Institucional		Fortalecimiento de la Cultura Organizacional y Mejora

Fuente: Elaboración propia. Nota: De las áreas sombreadas se incluyen resultados de evaluación.

3.3. Modelo de la Evaluación

El modelo de evaluación adoptado es el de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2007), que ha sido diseñado específicamente para procesos de formación de personal y que fue aplicado en programas de formación de directores (Huber, 2011). Este modelo, centra su análisis en cuatro niveles sucesivos de evaluación, considerando que cada nivel es igual de importante que el anterior, y tiene impacto sobre el siguiente.

El primer nivel es el de valoración y mide la reacción de los participantes ante la acción formativa, porque es necesario lograr que estos alcancen algún grado de satisfacción en relación con la propuesta, como condición para su apropiación. El segundo nivel es el de Aprendizaje o Apropiación, mide el grado en que los participantes cambian sus actitudes, adquieren o amplían conocimientos y habilidades o destrezas, como consecuencia de la acción formativa. En el tercer nivel se evalúa en qué medida el participante lleva a la práctica estos aprendizajes y, en el cuarto, si el efecto o impacto que produjo este cambio es el esperado. Los dos

primeros niveles, de valoración de los participantes y apropiación de los contenidos, conforman la evaluación de procesos. Los otros dos niveles, de aplicación de las nuevas prácticas aprendidas y del impacto logrado, conforman la evaluación de resultados.

4. Resultados

A continuación, y según los niveles de evaluación mencionados, se presentan los resultados alcanzados en 2016, año en que se estandarizaron estas prácticas, en cada uno de los componentes y subcomponentes del ciclo de capacitación descriptos en el apartado anterior.

En la etapa de preparación para llevar adelante prácticas de distribución del liderazgo se abordaron dos subcomponentes. El primero referido a cómo el director puede trabajar con las personas para formar el equipo (Subcomponente 2.2) y el segundo sobre los principios básicos de liderazgo (Marcar dirección y establecer consensos) (Subcomponente 2.3.).

En la evaluación del primer subcomponente (2.2) se incluyeron los siguientes conjuntos de prácticas:

- En primer lugar, conocer el perfil profesional del personal de la escuela y contribuir a su desarrollo. Los directores conocen poco el perfil profesional del personal, lo que hace que esto no sea tenido en cuenta a la hora de realizar su asignación a cursos o grados; de brindar oportunidades de proponer y liderar proyectos específicos o de colaborar en ellos. Cada director llevó a cabo un relevamiento y de los perfiles del personal de la escuela y le dio registro con una modalidad que permite la rápida consulta cotidiana.
- En segundo lugar, se abordó la distribución y liderazgo del trabajo en forma estratégica, lo que permitió no sólo su rediseño, sino “gestionar el talento” del personal, aprovechando sus capacidades, intereses e iniciativas. Se abordó el concepto de distribución planificada del liderazgo (Leithwood *et al.*, 2009b, p.100) tomando dos atributos mínimos, la capacidad y el interés de las personas por llevar adelante una actividad. Este punto se trabajó con una grilla de distribución real del trabajo en la escuela, más allá del cargo que formalmente desempeñaban, su análisis y revisión teniendo en cuenta el registro de perfiles elaborado en el primer punto.
- En tercer lugar, se abordó la atención del director a la construcción y el cuidado de las interacciones con los miembros y entre ellos. Esto se consideró no sólo en lo que hace a la autorregulación emocional y empatía; sino también al contenido, intencionalidad y modalidad de las mismas, para contribuir a la necesaria construcción de confianza y a la generación de la red vincular que viabiliza el trabajo. Atender a la construcción de esta red, en forma inclusiva, permite sentar las bases para viabilizar una cultura colaborativa (Leithwood, 2009, p.6; Weinstein y Muñoz, 2012, p.267). Este punto se trabajó a partir de la reflexión

dinámica sobre las interacciones en la escuela, y como incluir su visibilización y fortalecimiento dentro del área de trabajo del director.

- En la evaluación del segundo subcomponente (2.3) se priorizó:
- Explicitar y consensuar prioridades (dirección) y criterios básicos de trabajo para toda la escuela. Se incluyeron metas, principios, criterios y todo aquello que cada equipo consideró fundamental para el trabajo efectivo individual y en conjunto. Se elaboraron o definieron a través de reuniones generales de personal, coordinadas por el director, y se asentó en un acta especial de la escuela, con el compromiso de cumplimiento.

En el primer nivel de evaluación, el de la valoración de la propuesta realizada, todos estos conjuntos de prácticas lograron altas calificaciones por parte de los directivos participantes, aunque con variaciones por nivel. En las escuelas primarias, los directores señalaron la atención a los vínculos, la comunicación y el clima escolar (70%) como los más importantes para su situación organizacional, mientras que en las escuelas secundarias los aspectos relacionados con el fortalecimiento de la conducción fueron los más apreciados (70%). Esto se haya estrechamente relacionado con las características organizacionales de las escuelas de uno y otro nivel. En las escuelas primarias los docentes cuentan con tiempo compartido común (4 hs. diarias) pero destinado a la enseñanza individual en el aula, por lo que avanzar en aspectos vinculares se vuelven central para el trabajo conjunto. En las escuelas secundarias, donde los docentes están asignados por hora cátedra, con escasa relación entre ellos y aún con el director, fortalecer la conducción es considerado de mayor importancia.

Las tendencias de valoración observadas permitieron avanzar al segundo nivel de evaluación que es el de apropiación o aprendizaje de los contenidos teórico-prácticos específicos de cada conjunto de prácticas por parte de los participantes. La mayor parte de los directores alcanzó niveles muy buenos y buenos de desempeño al responder al instrumento aplicado aunque los de escuelas primarias (NP:72%) lo hicieron en mayor proporción que los de escuelas secundarias (NS:58%). Por definición del modelo, este nivel de evaluación exige precisión en la respuestas. No basta con que las consignas sean respondidas correctamente en términos generales sino que debían contener los nuevos aprendizajes logrados en el ciclo de capacitación. Esto hizo que la evaluación resultara especialmente compleja para los participantes.

Estos resultados de proceso se consideran altos teniendo en cuenta el escaso impacto que suelen tener las capacitaciones de este tipo. Por otro lado, el nivel de logro en estos niveles resulta condicionante para la calidad de su aplicación en la escuela, en términos de dominio, coherencia y consistencia en la práctica real.

Prácticas de Liderazgo distribuido y Mejora Escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores.

Tabla 1.
Prácticas de preparación para la distribución del liderazgo. Resultados en los niveles de evaluación de proceso (Valoración y Apropiación) (En % de directores)

Niveles - Subcomponentes	Categorías de Calificación por los Participantes	Directores N. Primario	Directores N. Secundario
Nivel de Valoración			
Conocer el perfil profesional y distribuir el trabajo	Muy importante	58,0	56,0
	Importante	42,0	44,0
	Poco o nada importante	0,0	0,0
Construir y cuidar las interacciones	Muy importante	70,0	47,0
	Importante	30,0	53,0
	Poco o nada importante	0,0	0,0
Conducir con intervenciones sólidas, valores y marcando dirección	Muy importante	56,0	70,0
	Importante	44,0	30,0
	Poco o nada importante	0,0	0,0
Nivel de Apropiación			
Categorías de Calificación	Muy bueno	31,0	28,0
	Bueno	41,0	30,0
	Regular	28,0	41,0

Fuente: Elaboración propia.

A su vez, los logros reflejados en los resultados de proceso (valoración y apropiación) justificaron avanzar al primer nivel de evaluación de resultados que es el de la aplicación de las nuevas prácticas aprendidas en su lugar de trabajo. En este nivel de aplicación, se observó que la mayor parte de las escuelas diseñaron y emplearon los instrumentos y procedimientos propuestos, aunque con distintos niveles de calidad para su empleo cotidiano.

En primer lugar, la mayor parte de las escuelas diseñaron y emplearon el instrumento que sistematiza los perfiles profesionales de sus miembros, tanto en las de nivel primario (81%) como en las de nivel secundario (76%). Estas últimas lograron en mayor proporción relevar información muy pertinente sobre los perfiles para la posterior asignación de tareas, proyectos o cursos de perfeccionamiento (60%), que lo que hicieron sus pares de nivel primario (43%).

En segundo lugar, y más allá de si habían diseñado y empleado la ficha de perfil individual, una gran mayoría de directores registró la distribución del trabajo en el esquema generado para tal fin. Lo hizo el 65% de los directivos de escuelas primarias y el 73% de los de escuelas secundarias. Estos esquemas fueron completados luego, al iniciar los proyectos de mejora. Los directores no sólo registraron las tareas excedentes al cargo de cada docente sino la asignación de funciones de liderazgo de aquellos que coordinaban proyectos de mejora específicos y también la de participación de los miembros de cada equipo. Así lo hicieron el 60%

de los directivos de escuelas primarias y la totalidad de los de secundaria que emplearon el instrumento (73%). Por ello, este registro fue considerado una evidencia de aplicación de prácticas de distribución del liderazgo.

En tercer lugar, la atención del director a los vínculos y la comunicación hicieron que estos mejoraran, según ellos mismos expresan. Se seleccionaron específicamente tres tipos de vínculos relacionados directamente con la distribución del liderazgo en la escuela (Vínculos entre directivos, entre directivos y docentes, y entre docentes), y los tres mostraron mejoras notables comparando la percepción previa del director con la posterior al ciclo de capacitación. Ello respondió al propósito de fortalecimiento de la red de vínculos que sostiene el trabajo colaborativo.

Por último, respecto del conjunto de prácticas del segundo subcomponente considerado (2.3) que atiende a la definición de prioridades y consensos básicos de trabajo con los docentes, con la coordinación del Director, se realizó en la mayor parte de las escuelas primarias (96%) y secundarias (81%). Esta actividad central del liderazgo fue llevada a cabo por los directores, aunque consideraron que fue de las más complejas de concretar. Probablemente eso hizo que sólo la mitad de los directores de nivel primario (48%) y secundario (40%) que lo llevaron a cabo lograran formulaciones específicas de gran utilidad para la organización del trabajo cotidiano. El resto de los directores fue asesorado para avanzar hacia su logro.

Tabla 2.
Prácticas de preparación para la distribución del liderazgo. Resultados - Nivel de Aplicación. (En % de directores)

Nivel de Aplicación	Categorías de Calificación	Directores N. Primario	Directores N. Secundario
Subcomponente 2.2			
Diseño y empleo de la ficha de perfil individual	Total	81,0	76,0
	Con información muy pertinente	43,0	60,0
	Con información pertinente	38,0	16,0
Diseño y empleo del Mapa de distribución del trabajo	Total	65,0	73,0
	Identifica roles de liderazgo	60,0	73,0
	No identifica roles de liderazgo	5,0	0,0
Percepción de mejora en la interacción entre actores (Antes-Después del Ciclo)	Entre directivos	64,0 - 84,0	56,0 - 72,0
	Entre directivos y docentes	47,0 - 69,0	23,0 - 56,0
	Entre docentes	33,0 - 50,0	28,0 - 42,0
Subcomponente 2.3			
Definición de prioridades y consensos básicos de trabajo con los docentes por parte del Director (Liderazgo Centrado)	Total	96,0	81,0
	Formulación específica	48,0	40,0
	Formulación genérica	45,0	37,0
	Formulación incorrecta	3,0	4,0

Fuente: Elaboración propia.

En la segunda etapa, correspondiente a la implementación de *prácticas de liderazgo distribuido para llevar adelante proyectos de mejora escolar (Componente 3)*, se abordó el ciclo de mejora continua y la institucionalización de los logros, tanto en términos conceptuales, como instrumentales y operativos. El cursado del componente concluyó con la elaboración y aplicación de proyectos de mejora breves con una dirección clara que era la de abordar factores concretos que se identificaban como obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje o de la trayectoria escolar de los estudiantes. Para ese primer ejercicio se propusieron y consensuaron factores comunes a todas las escuelas (escasez de tiempo, repitencia, abandono y procesos de evaluación y calificación), a efectos de controlar la diversidad temática, que los directores pudieran concentrarse en la implementación concreta y favorecer el intercambio entre los directores participantes. Estos proyectos se adaptaron, implementaron y evaluaron en cada escuela.

Los contenidos de este componente fueron ampliamente valorados y calificados como muy importantes por la mayor parte de los directores de nivel primario (59%) y muy especialmente por los de nivel secundario (72%). Ya en el nivel de apropiación, la mayor parte de los directores alcanzó niveles muy buenos y buenos de desempeño al responder al instrumento aplicado, aunque los directores de escuelas secundarias (NP:83%) lo hicieron en mayor proporción que los de escuelas primarias (NS:74%).

Tabla 3.
Aplicación de prácticas de liderazgo distribuido para llevar adelante proyectos de mejora escolar.
Resultados en los niveles de evaluación de proceso (Valoración y Apropiación)
(En % de directores)

Niveles - Subcomponentes	Categorías de Calificación por los Participantes	Directores N. Primario	Directores N. Secundario
Nivel de Valoración			
Intervenciones programadas estratégicas y construcción de institucionalidad	Muy importante	59,0	72,0
	Importante	41,0	28,0
	Poco o nada importante	0,0	0,0
Nivel de Apropiación			
Categorías de Calificación	Muy bueno	32,0	49,0
	Bueno	42,0	34,0
	Regular	26,0	17,0

Fuente: Elaboración propia.

A nivel de aplicación, prácticamente la tres cuartas partes de las escuelas participantes del ciclo de capacitación llevaron adelante proyectos de mejora. Las proporciones muestran que estas implementaron varios proyectos simultáneamente, abordando diferentes problemáticas a la vez, coordinados por distintos docentes en las escuelas primarias (63%) y por docentes y preceptores en las escuelas secundarias (50%). Las escuelas primarias se abocaron a mejorar el empleo del tiempo dedicado a enseñar y aprender (Cumplimiento de horarios, asistencia de alumnos, asistencia de docentes, etc.); mientras que las escuelas secundarias hicieron lo propio para

disminuir la repitencia y el abandono (abordando causas pedagógicas, familiares y contextuales) que constituyen su mayor problema.

Tabla 3.
Aplicación de prácticas de liderazgo distribuido para llevar adelante proyectos de mejora escolar.
Resultados - Nivel Aplicación (En % de directores)

Nivel Aplicación	Nivel Primario	Nivel Secundario
Total	71%	75%
Por tema:		
Empleo del Tiempo	63%	35%
Repitencia y Abandono Cero	42%	50%
Calificaciones representativas de los aprendizajes	25%	34%
Otras problemáticas	19%	9%

Fuente: Elaboración propia

Por último, y como segundo nivel de evaluación de resultado, se evaluó el efecto alcanzado por la aplicación de las prácticas adquiridas en el ciclo de capacitación. Específicamente se consideraron las mejoras en los aspectos específicos abordados con los Proyectos aplicados, teniendo en cuenta prácticas de distribución del liderazgo.

Entre los directores de escuelas primarias, el 74% manifestó haber logrado estas mejoras y el 47% lo respaldó con evidencias. Entre los directores de escuelas secundarias, el 52% manifestó haberlas logrado y el 28% lo respaldó con evidencias. Esta diferencia entre la manifestación del logro y su respaldo con información se debió a la falta de experiencia en evaluación de proyectos, y a la dificultad generalizada para trabajar con indicadores cuantitativos y para efectuar mediciones sistemáticas.

Tabla 4.
Aplicación de prácticas de liderazgo distribuido para llevar adelante proyectos de mejora escolar.
Resultados - Nivel Efecto. (En % de directores)

Percepción de mejoras evidenciadas por aplicación de los proyectos de mejora	Nivel Primario	Nivel Secundario
Identifica mejoras y respalda con evidencias	47,0	28,0
Identifica mejoras sin evidencias	27,0	24,0
No registra mejoras aún	26,0	22,0
No presenta	0,0	26,0

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados se alcanzaron por la aplicación que hicieron los directores participantes de la propuesta del ciclo de capacitación, considerando que además ellos mismos trabajaron los contenidos con la mayor parte de sus docentes, tanto en escuelas primarias (70%) como en escuelas secundarias (48%). Esto no sólo les permitió considerar la posibilidad de mejorar, sino la de multiplicar las oportunidades de intervención a partir de aplicar prácticas de distribución del liderazgo.

5. Conclusiones

La experiencia de capacitación incorporó las prácticas de liderazgo distribuido a partir de considerar sus beneficios potenciales para iniciar un proceso genuino de fortalecimiento y mejora escolar que redunde en los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes.

Como valoraciones generales de la experiencia de capacitación, y más allá de los resultados aquí presentados, los directores manifestaron que:

- Les resultó ordenadora del abordaje del ejercicio de sus funciones y de las prioridades de la escuela;
- Les permitió caracterizar a su escuela ya no sólo por su infraestructura y por las actividades formales que se llevan a cabo en ella, sino por los perfiles de sus docentes, por sus metas y acuerdos, y por los proyectos de mejora que llevan adelante, y
- Les hizo darse cuenta de su capacidad, y de la del equipo docente, para intervenir y generar en la escuela los cambios que hasta ese momento les demandaban a otros (Ministerio o Comunidad).

Respecto de la formación en prácticas de distribución del liderazgo:

- La distribución del liderazgo a partir de un proceso de preparación y una instrumentación clara de la intervención contribuyó a que los directores se sintieran confiados como para brindarles a los docentes la oportunidad de liderar los proyectos de mejora. Para algunos implicó el esfuerzo de apartarse del rol de dirección y control, mientras que para otros constituyó una oportunidad para arriesgarse a intervenir en situaciones en las que no había incursionado antes.
- Las escuelas que adoptaron la propuesta generaron nuevas rutinas y prácticas de intervención para la mejora aprovechando el capital profesional de las escuelas, así como nuevas modalidades de registro sistemático y ejecutivo a través de los diversos instrumentos empleados. Esto les permitió una intervención ordenada y les brindó nuevas posibilidades para la gestión del conocimiento, el enriquecimiento de la memoria y la cultura institucional, la evaluación institucional, y aún para afrontar la movilidad docente y el traspaso de funciones a un nuevo director.
- Más allá de los resultados presentados y según lo explicitaron los directores, los docentes no siempre consideraron que liderar un proyecto significaba una oportunidad, sino que en numerosos casos se tomó como sobrecarga de trabajo. Tampoco el mayor conocimiento sobre un tema era condición principal para asumir el rol de líder, aunque sí para tener una participación protagónica.

La experiencia de aplicación de prácticas de distribución del liderazgo también tuvo limitaciones claras:

- En primer lugar, su aplicación al abordaje de factores concretos y directos de afectación de las trayectorias escolares y los aprendizajes que todos los docentes

reconocen como tales. Si bien esto resultó adecuado a la experiencia de los participantes y a la situación de sus escuelas, no garantiza la posibilidad de transferencia a situaciones más abstractas y complejas.

- La evaluación indirecta de la distribución del liderazgo y del trabajo colaborativo, dada la complejidad inherente a ambos fenómenos; y para lo cual hubiese sido necesario un registro cualitativo sistemático.
- La falta de análisis de los proyectos de mejora que no lograron sostenerse, que probablemente hubieran puesto en evidencia disfunciones en el liderazgo formal y distribuido, útiles para capitalizar conocimiento.
- La limitación de no contar con la perspectiva docente sobre la experiencia, especialmente en lo que a la calidad del trabajo colaborativo refiere.

Finalmente, si bien la proporción de escuelas de nivel primario que mostraron mejoras es marcadamente más alta que las de nivel secundario, las debilidades organizativas estructurales de estas últimas y la inexistencia de ciclos de capacitación específicos, hacen que los valores alcanzados resulten notables. Ello pone en evidencia la potencialidad del ciclo para la formación de directivos de ambos niveles en liderazgo distribuido y mejora, aun cuando estos se hayan a cargo de escuelas en situaciones poco aventajadas.

Referencias bibliográficas

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (dirs.) (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES. Research Report RR637.
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. S. de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales- Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Bryk, A. (2008). *Organizando escuelas para la mejora: marcos teóricos, resultados empíricos y métodos de investigación*. Compilado. Buenos Aires, Argentina: Universidad Católica Argentina.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools*. New York, USA: Russell Sage Foundation.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., & Cohen, C. (2007). *Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs*. Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute.

- Datnow, A. y Schildkamp, K. (2017). Uso de datos en la promoción de la mejora. En J. Weinstein y G. Muñoz. (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en las escuelas. Once miradas*. S. de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales-Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. Nottingham, UK: NCSL.
- DeFlaminis, J., Abdul-Jabbar, M., y Yoak, E. (2016). *Distributed Leadership in Schools. A Practical Guide for Learning and Improvement*. Routledge.
- Gronn, P (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13 (pp. 423-451).
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence. *International Journal of Leadership in Education*, 10:3, 315-325, DOI:10.1080/13603120701257313
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. London: Routledge & Falmer Press.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.
- Harris, A., Ng, D., Jones, M., Thanh Nguyen, D. (2017). El liderazgo docente en perspectiva: evidencia, implicancias y rumbos futuros. En J. Weinstein y G. Muñoz (Ed.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. S. de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales - CEDLE.
- Hattie, J. (2015) *What works best in education: The politics of collaborative expertise*. Londres, UK: Pearson.
- Heck, R. y Hallinger, P (2009). Assessing the Contribution of Distributed Leadership to School Improvement and Growth in Math Achievement. *American Educational Research Association*. N° 46: 659.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Londres: Routledge/Falmer.
- Huber, S. (2011). The impact of professional development: a theoretical model for empirical research, evaluation, planning and conducting training and development programmes. *Professional Development in Education*. Vol. 37, No 5, Noviembre 2011, 837-853.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2007). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles*. Epise - Gestión 2000.

- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. S. de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006.a). *Seven strong claims about successful school leadership*. En: <http://dera.ioe.ac.uk>. Consultado: 2017.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006.b). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report N° 800. Univ. of Nottingham.
- Leithwood, K. y Beatty, B. (2008). *Leading with teachers in mind*. Victoria, Australia: Hawker Brownlow.
- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York, USA: Teachers College Press.
- Lusquiños, C. (2018). *Gestión Escolar para la Mejora de los Aprendizajes. Una experiencia de formación de directores*. Buenos Aires: Unicef Argentina.
- Maureira, O., Moforte, C. González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. *Perfiles Educativos*. Vol. XXXVI, N° 146. IISUE-UNAM.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - REICE*, vol. 4, núm. 4e. Disponible en: <http://www.ub.edu/obipd/docs/murillo.pdf>
- Murillo, F. J. (Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Volume 1: Policy and Practice. OECD.
- Schleicher, A. (2012), Ed., *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing.
- Sebring, P., & Montgomery, N.(2014). Los cinco apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela: movilizando los resultados. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(1), 63-85.
- Rowan, B. (1996). Standards as incentives for instructional reform. In S. Fuhrman & J. O'Day (Eds.), *Rewards and Reform: Creating educational incentives that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spillane, J. (2015). Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. *Societies* 2015, 5, 277-294; ISSN 2075-4698; DOI:10.3390/soc5020277.

Spillane, J. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein, *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*. S. De Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, (pp. 153-176).

Volante, P. (2010). *Influencia Instruccional de la dirección escolar en los logros académicos*. Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: <http://repositorio.conicyt.cl/handle/10533/180779>

Weinstein, J., Azar, A., and 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 & Leadership*. Vol. 46(2) 179-181. DOI: 10.1177/1741143217751728.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de Escuela en Chile?*. S. de Chile: Centro de Innovación en Educación Chile-CEDLE.

Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. S. de Chile: OREALC/UNESCO.

Cómo citar este artículo:

Lusquiños, C. (2019). Prácticas de liderazgo distribuido y mejora escolar. Evaluación de un ciclo de capacitación de directores. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), p 131-151. doi: 10.30827/profesorado.v23i2.9298