



VOL.23, Nº 2 (ABRIL-JUNIO, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

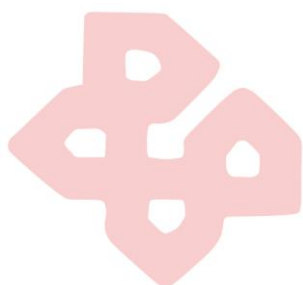
DOI: 10.30827/profesorado.v23i2.9252

Fecha de recepción: 13/04/19

Fecha de aceptación: 29/06/19

FORTALECER EL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN ESCUELAS Y LICEOS MEDIANTE INDAGACIÓN COLABORATIVA

Strengthening distributed leadership in schools through collaborative research



*Luis Ahumada
Oscar Maureira
Soledad Castro
Centro de Liderazgo LÍDERES
EDUCATIVOS Pontificia Universidad
Católica de Valparaíso
Universidad Católica Silva Henríquez
Fundación Mujeres por la Educación,
Valparaíso
Chile
Email: luis.ahumada@pucv.c;
omaureir@ucsh.cl*

Resumen:

El liderazgo distribuido, nacional e internacionalmente, aparece como una variable clave para entender y fortalecer el mejoramiento escolar, ya que supone reconocer una distribución del conocimiento donde la labor docente, por naturaleza, tiene un carácter colectivo y compartido. El objetivo de la investigación fue comprender las prácticas de liderazgo distribuido en escuelas y liceos públicos que desarrollaron proyectos innovadores, para lo cual buscó implementar un modelo de desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido sustentado en la metodología de indagación colaborativa y describir el proceso en directivos y docentes dentro de escuelas básicas y liceos

públicos (20 establecimientos de la Región de Valparaíso, Chile), los cuales fueron seleccionados tras la aplicación del *Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido*. Los principales resultados apuntan a la importancia de los valores y creencias compartidas que potencian la distribución del liderazgo al interior de los establecimientos; en segundo lugar aparecen los focos de aprendizaje (aprendizaje profesional, aprendizaje organizacional y aprendizaje de los estudiantes); finalmente, la innovación o cambios se relacionarían tanto con la distribución del liderazgo en el equipo de investigación-acción, como con la distribución del liderazgo en la comunidad educativa. La necesidad de contar con un equipo capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que faciliten la toma de decisiones y tenga la oportunidad de implementar herramientas investigativas para definir prioridades, objetivos y acciones resultan cruciales como factores de éxito.

Palabras clave: Cambio Educativo; Delegación de autoridad; Desarrollo Profesional; Innovación educacional; Liderazgo; Mejora de la Educación

Abstract:

Distributed leadership is used both nationwide and internationally as a key variable in understanding and strengthening the improvement of schools, as it is built on recognition of a distribution of knowledge wherein the tasks of teaching are by their nature both collective and shared. The objective of this project was to understand distributed leadership practices in public schools that undertake innovative projects, seeking to implement a distributed leadership practice development model built on the methodology of collaborative research and to describe the process amongst school management personnel and teachers participating in innovative projects at public primary and secondary schools (20 establishments in Valparaíso Region, Chile), selected using the Multi-Factor Distributed Leadership Questionnaire (*Cuestionario Multifactorial de Liderazgo Distribuido*). The principal results underscore the importance of shared values and beliefs that enhance the distribution of leadership within establishments; the study also revealed the core areas of learning (professional learning, organizational learning, and learning amongst students); and finally, innovation and change were found to be linked to the distribution of leadership both within the action research team and within the educational community. Crucial success factors include the need to possess a team that is able to mobilize knowledge, skills, and attitudes to facilitate decision making, endowed with the opportunity to implement research tools in order to set priorities, goals, and actions.

Keywords: Educational change; Delegation of authority; Professional development; Educational innovation; Leadership; Education improvement.

1.- Presentación y justificación del problema

Durante las últimas décadas en Chile se han realizado grandes esfuerzos para mejorar la gestión escolar, bajo el supuesto de que el liderazgo directivo incide de forma significativa en la calidad y la equidad de la educación. En este sentido, el rol que juega el director y su equipo directivo son fundamentales, sin embargo, dadas las características del contexto organizacional y las tareas a desempeñar, se requiere de una cultura de liderazgo distribuido entre los actores de la comunidad educativa.

En efecto, algunos autores han planteado que las condiciones del contexto organizacional, así como las demandas de la sociedad hacen necesaria la instauración de un liderazgo distribuido, con el fin de hacer frente a los cambiantes desafíos que enfrentan los establecimientos educativos (Mifsud, 2017; Sibanda, 2017). Pascual y Navío-Gàmez (2018), destacan de la historia reciente de Chile la demanda por el cambio y la mejora educativa provenientes tanto de las instituciones formales como desde los propios estudiantes. Esta demanda transforma la dinámica de los establecimientos, generando la necesidad de innovar en sus prácticas educativas. De

acuerdo a estos autores, esta innovación debe provenir de los propios centros escolares más que de programas ministeriales.

En el ámbito investigativo internacional el liderazgo distribuido suele ser entendido como una práctica propia de la organización escolar, que surge de la interacción de los líderes con el contexto educativo y el entorno sociocultural en el que se insertan, distribuyéndose tanto entre líderes formales como informales (Harris y De Flaminis, 2016). Estos mismos autores sostienen que el liderazgo distribuido debe ser entendido como práctica, antes que como un rol o responsabilidad; además, el énfasis debe estar en las interacciones por sobre las acciones; finalmente el liderazgo distribuido no se encuentra restringido a aquellos actores con roles formales dentro de las organizaciones, sino que incluye a todos aquellos líderes que ejercen influencia dentro de las escuelas. En este mismo sentido, Fullan y Hargreaves (1996) plantean que es imprescindible que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un centro escolar, generando una cultura orientada hacia un trabajo colaborativo y el desarrollo de capital profesional.

El interés que ha generado el estudio del liderazgo distribuido, a juicio de Leithwood, K. (2009), se relaciona con reconocer que en las organizaciones escolares el liderazgo no es ejercido solo por un individuo que cumple un rol formal sino por un conjunto de personas comprometidas con la labor educativa. En este sentido el liderazgo distribuido se relacionaría con la necesidad de aumentar la influencia lateral ejercida por la mayoría de las personas de acuerdo a su experticia dentro de la organización.

Por otra parte, Larraín(2017) en un estudio realizado en ocho establecimientos públicos de EE.UU. reportó que la implementación de un proyecto de liderazgo distribuido permitió observar cambios en la confianza dentro de los equipos de docentes, los cuales se analizaron en las siguientes dimensiones de confianza: competencia profesional, integridad, consideración del otro y respeto. Los resultados sugirieron que el desarrollo de liderazgo distribuido puede influir positivamente en la confianza y, consecuentemente, en la enseñanza y aprendizaje escolar.

En Chile, varios autores han señalado la importancia de fortalecer el liderazgo distribuido como una forma de mejorar la gestión curricular y potenciar el liderazgo pedagógico (Derby, 2017; Maureira, Garay y López, 2016), ya que se presenta como un elemento clave para facilitar el desarrollo de capacidades profesionales en y entre establecimientos, así como el aprendizaje tanto de la organización como de los estudiantes (Ahumada, Maureira y Castro, 2018).

En el contexto investigativo nacional, Maureira, Garay y López (2016), basados en los trabajos de MacBeath (2011), realizaron una investigación con docentes y directivos de 51 escuelas primarias de alta vulnerabilidad, encontrando seis patrones de distribución asociados al liderazgo: formal; pragmática; estratégica; incremental; oportuna; y cultural. Los resultados de dicha investigación muestran que la distribución formal –en donde la estructura jerárquica predomina en la toma de

decisiones— es la más frecuente, en tanto que la distribución incremental, entendida como el aumento del potencial de las personas para ejercer el liderazgo en la organización, resultó ser la menos frecuente. Según la percepción de los participantes de dicho estudio, desarrollar liderazgos compartidos favorecía los resultados de aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, al parecer son pocas las oportunidades para que aparezcan nuevos liderazgos en los establecimientos.

Estos hallazgos son consistentes con el estudio de casos en escuelas y liceos urbanos y rurales desarrollado en Chile por Ahumada, Sisto, López y Valenzuela (2011), en donde se encontraron cuatro tipos de distribución del liderazgo: estratégico, táctico, pragmático y emergente. Los resultados de este estudio mostraron que estos tipos emergen durante las acciones asociadas a la tarea de elaborar e implementar planes de mejoramiento educativo, donde resulta crucial la forma de organizarse y las relaciones sociales involucradas. La confianza y el sentido colectivo otorgado a la tarea aparecen como claves para que emerja un liderazgo distribuido (Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011).

El desarrollo de liderazgo distribuido, sin embargo, no es una tarea sencilla. Currie, Boyett y Suhomlinova (2005), en una investigación realizada en establecimientos de educación secundaria en Inglaterra y detectando escasa evidencia de liderazgo distribuido, señalaron que la dificultad para instaurarlo radicaba en que las políticas educativas exigían cumplir una serie de estándares y objetivos prescritos que implicaban un liderazgo individual, tanto al interior como fuera del establecimiento. En Chile, López, Ahumada, Galdames y Madrid (2012) han encontrado resultados similares, dando cuenta de una distribución de funciones entre el cargo de director y el de jefe de la unidad técnico pedagógica: el primero, asume las tareas administrativas y el segundo las pedagógicas, existiendo poco espacio para la aparición de un liderazgo distribuido en otros cargos o actores dentro de la organización.

Recientemente, Derby (2017) investigó la relación entre el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional, así como también la red de relaciones al interior de tres escuelas básicas públicas chilenas. Utilizando una metodología de análisis de las redes sociales, en términos de centralidad, reciprocidad y densidad se detectó un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones a la hora de abordar el tema de la gestión curricular; es decir, solo una o dos personas recibían la mayor cantidad de requerimientos, existiendo baja reciprocidad en la relación. Todos estos aspectos estarían dando cuenta de la escasa distribución del liderazgo dentro de los establecimientos educacionales chilenos.

Ahora bien, existen diversas formas para promover la participación en equipos y que emerja un liderazgo distribuido. En algunos casos la participación puede estar asociada a incentivos específicos relacionados con un reconocimiento y retroalimentación de la labor realizada (Kelley y Dikkers, 2016). Sin embargo, más importantes que los incentivos externos, son aquellos derivados de la propia satisfacción de realizar un proyecto que suponga una innovación y un cambio en la dinámica del establecimiento.

García Torres (2017), por ejemplo, en un estudio realizado en Singapur, señala que el liderazgo distribuido predice de manera significativa el desempeño profesional y la satisfacción de los docentes. Así mismo, en un estudio realizado en Taiwán cuyo objetivo era generar relaciones de colaboración en el diseño curricular involucrando, en un proyecto de investigación acción participativa, a diversos actores de la comunidad y la universidad, Yahui (2018) dio cuenta de la importancia de este tipo de proyectos para superar barreras de inequidad e injusticia social, involucrando a la comunidad en proyectos de desarrollo social mediante la construcción de un conocimiento compartido.

La distribución del liderazgo, como se puede apreciar en la revisión de la investigación educativa, no es responsabilidad del director o su equipo directivo, sino de todos los miembros de la comunidad escolar. Como resultado de ello, en aquellas escuelas y liceos donde se promueve la participación en equipos de liderazgo es más fácil emprender nuevos proyectos y desafíos.

Un aspecto fundamental del liderazgo distribuido en los establecimientos educativos es tener presente que el fin último está en el aprendizaje de los estudiantes y de la organización en su conjunto, asumiendo que los resultados de aprendizaje de los estudiantes no dependen de un solo profesor por muy destacado que este sea: la labor docente implica generar y transferir conocimiento que está compartido en toda la comunidad educativa.

Desde esta perspectiva, instaurar un liderazgo distribuido en el establecimiento tiene que ver no solo con la distribución de tareas y responsabilidades, sino con la creación de estructuras organizacionales más horizontales que permitan la expresión de los múltiples intereses expresados en la micropolítica de la escuela (Piot y Kelchtermans, 2016). En aquellas estructuras jerárquicas en donde el poder está asociado a un cargo será difícil que los demás integrantes de la organización asuman roles de liderazgo, lo que no ocurriría en aquellas estructuras más horizontales en donde efectivamente se verifica un liderazgo distribuido.

El objetivo de esta investigación fue comprender el desarrollo de prácticas de liderazgo distribuido en escuelas y liceos públicos que desarrollaron proyectos innovadores. Mediante la indagación colaborativa, el proyecto de investigación acción participativa buscaba distribuir el liderazgo más allá de las estructuras y cargos formales de la organización.

2.- Metodología

Para el logro del objetivo, se diseñó una investigación de enfoque mixto, compuesta por dos fases:

- Fase 1 (cuantitativa): Para analizar el estado actual de la distribución del liderazgo en cada establecimiento, se realizó un diagnóstico cuyo objetivo fue

comprender la percepción de directivos y docentes respecto de cómo se distribuye el liderazgo en sus establecimientos. Para ello, se aplicó el *Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido* (CMLD) (Maureira, Garay, y López, 2016). Específicamente se aplicó aquella escala, basada en Pont, Nusche y Moorman, H. (2009), cuyo objetivo es detectar las brechas entre el estado actual y el estado deseado. Comprender la brecha entre el estado actual y el deseado permitió escoger e incidir en aquellos aspectos que resultaban más necesarios de fortalecer de manera de potenciar la distribución del liderazgo en los establecimientos seleccionados. Este cuestionario fue aplicado al inicio (Marzo) y al final del proyecto (Noviembre).

- Fase 2 (cualitativa): Como guía del trabajo para desarrollar prácticas de liderazgo distribuido al interior de establecimientos escolares se utilizó el modelo desarrollado por Harris (2014), el cual se organiza en tres fases o etapas interrelacionadas: implementación, innovación e impacto. La implementación consiste en definir el foco de la indagación y los criterios de éxito y aprendizajes esperados; la innovación, en tanto, consiste en el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas y nuevas estrategias de colaboración (co-construcción del conocimiento); por último, el impacto se refiere a los cambios en los resultados de los estudiantes, en el desarrollo profesional y en las prácticas organizacionales.

A lo largo de esta última fase se utilizó la indagación colaborativa como herramienta de trabajo, que es una modalidad de investigación acción participativa, focalizada en las prácticas profesionales de docentes y directivos. Su propósito es comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante reflexión y acción colectiva (Ainscow, Dyson, Goldrick, y West, 2016; Carpenter, 2017; Chapman, Chestnutt, Friel, Hall, y Lowden, 2016; Emihovich y Battaglia, 2000; Pino, González y Ahumada, 2018).

La indagación colaborativa se realiza mediante un proceso cíclico, donde se identifican desafíos compartidos, se realizan acciones y se reflexiona en torno a sus resultados (De Luca et al., 2015; Pino et al., 2018). Según estos últimos, para realizar un ciclo de indagación colaborativa se requiere de un compromiso de trabajo en conjunto entre diferentes personas y un involucramiento con el propósito de la colaboración.

De acuerdo con estas condiciones, la primera acción realizada en cada establecimiento fue conformar un equipo de investigación acción participativa, integrado por directivos, docentes y, en algunos casos, asistentes de la educación (apoyo psicosocial, diferencial, etc.). Además en estos equipos se involucró activamente un miembro del equipo de investigación de la universidad, cuya función fue dirigir y facilitar el proceso. Durante las primeras sesiones se hicieron explícitos los objetivos y principios que guiaban el proyecto, así como el rol que cumpliría el miembro del equipo de investigación. Fue particularmente importante hacer explícito que este proyecto no se trataba de una intervención o consultoría, sino más bien de un trabajo colaborativo cuyo foco estaría, por un lado, en aprender una

nueva metodología de trabajo denominada indagación colaborativa y, por otro, en la necesidad de trabajar en torno a un foco que fuera relevante para el equipo de investigación acción participativa.

Conformar este equipo y definir el foco en algunos de los establecimientos en estudio tomó una o dos sesiones, mientras que en otros se ocuparon tres a cuatro sesiones, dado que el foco y los miembros del equipo fueron cambiando a medida que se avanzaba en el proceso de indagación colaborativa. Para definir este foco, en parte, se utilizaron los datos de la aplicación del *Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD)* (Maureira, Garay, y López, 2016) en donde se establecían las brechas entre el estado actual y el estado deseado. En la mayoría de los establecimientos, la duración total del proceso fue de entre siete y nueve meses, con reuniones aproximadamente cada dos o tres semanas. Dependiendo de las necesidades surgidas en cada establecimiento, de los compromisos cotidianos, de las metas y objetivos planteados, y de la cultura organizacional, estas reuniones contaron o no con la presencia del facilitador externo de la universidad, perteneciente al equipo de investigación responsable del proyecto.

2.1.- Participantes

En total se seleccionaron 20 de los 32 establecimientos municipales de las provincias de Valparaíso y Quillota, que participaron del Diplomado “Formación de Líderes Sistémicos”. De los 20 establecimientos seleccionados, tres correspondieron a liceos que impartían educación secundaria, 13 escuelas que impartían educación primaria, 2 escuelas que impartían educación especial, 1 centro que impartía educación para adultos y 1 colegio con educación primaria y secundaria.

En cuanto al área geográfica de pertenencia, 16 de ellos eran urbanos y cuatro rurales. En relación con las categorías de desempeño dada por la Agencia de la Calidad de la Educación: tres de ellos eran insuficientes; seis eran medio bajo; siete medios; un alto y tres sin información de categoría de desempeño. En lo concerniente al índice de vulnerabilidad de los establecimientos¹, este variaba de 87,36% en una escuela rural, a 96,12% de una escuela urbana. Respecto del tamaño del establecimiento, este fluctuó de 802 a 29 estudiantes, siendo la media de 311 estudiantes.

2.2. Procedimiento de recolección de datos y resguardo ético

Para la recolección de datos, se les envió una carta de invitación a los directivos participantes del diplomado, solicitándoles que la hicieran extensiva a los docentes de sus respectivos establecimientos. Los participantes debían ingresar a través de un enlace al sitio web, donde se explicaba el objetivo de la investigación y se aseguraba la confidencialidad del uso de los datos, de manera de resguardar la

¹En Chile el índice de vulnerabilidad (IVE) corresponde a un resultado del Sistema Nacional de Asignación con equidad (SINAE) que se utiliza para medir la vulnerabilidad de los escolares en educación de párvulos, básica (primaria) y media (secundaria), este dato sirve para generar acciones y gestionar recursos para apoyar a los estudiantes. El índice varía de 1 a 100, siendo 100 máxima vulnerabilidad.

identidad de los participantes. Seguidamente, se le invitaba a aceptar las condiciones descritas antes de contestar el cuestionario diagnóstico y participar de la investigación.

La información de la eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción y en la comunidad, fue recolectada en una co-evaluación realizada en la reunión final del proyecto. La información de los cambios que lograron los equipos a partir del proyecto y los valores que potenciaron la distribución del liderazgo fue recolectada por el equipo investigador en un taller de cierre con los equipos de investigación acción participativa de los 20 establecimientos de la muestra. Este taller tuvo el sentido de facilitar la reflexión conjunta acerca de los aprendizajes, impactos y valores desarrollados durante el proceso, generar un espacio para compartir la experiencia con todos y, por último, favorecer el diálogo entre escuelas respecto del proceso experimentado. Lo anterior, con el fin de potenciar nuevas miradas, relaciones y acciones en las escuelas participantes del proyecto.

2.3 Instrumento

En la etapa de diagnóstico se adaptó y aplicó en formato digital el *Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido (CMLD)* elaborado y validado en Chile por Maureira (2016). Específicamente, se aplicó la escala sugerida por Pont et al. (2009), que consta de ocho indicadores (ítems) afines que permiten visibilizar estrategias y oportunidades de prácticas de liderazgo. La escala, basada en la percepción de directivos y docentes, permite captar la brecha entre la situación actual y situación deseable sobre distintos aspectos referidos al liderazgo distributivo.

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

2.4 Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de triangulación, tanto a nivel de investigadores facilitadores como entre investigadores miembros del equipo de investigación acción. Se construyó una descripción exhaustiva de cada caso, dando cuenta de las distintas etapas y nudos críticos acontecidos durante el proyecto. Seguidamente, se realizó un análisis cruzado que integró, mediante tablas de cotejo, los resultados obtenidos en cada caso. Finalmente, en el taller de cierre en donde participaron los equipos de investigación acción de los 20 establecimientos,

se realizó una validación de los principales elementos del modelo levantados durante la fase de análisis e interpretación de los resultados. Concluido este Taller se volvió a aplicar el *Cuestionario Multidimensional de Liderazgo Distribuido* (CMLD) (Maureira, Garay, y López, 2016) y se entregó un informe a cada escuela con los principales resultados.

3. Resultados

Los resultados se presentan sobre la base de los siguientes elementos:

- a) Descripción de los focos de indagación, los cuales fueron clasificados a partir de las dimensiones aprendizaje profesional, aprendizaje organizacional y aprendizaje de los estudiantes, dependiendo de las características, problemáticas, necesidades y prioridades analizadas en la fase de implementación del ciclo de indagación colaborativa.
- b) Valores que potenciaron la distribución del liderazgo.
- c) Eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción.
- d) Eficacia en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa.

Cada uno de estos elementos se reportarán a partir de los tres focos de indagación colaborativa desarrollados por los establecimientos durante el proyecto.

3.1 Focos del proyecto

En la Tabla 1 se puede observar el foco de indagación de cada caso.

Tabla 1
Descripción del foco y dimensión del aprendizaje (profesional, organizacional, estudiantes)

Caso	Descripción del foco	Dimensión aprendizaje
1	Consolidación de la práctica análisis de datos en la planta docente	Profesional
2	Creación de un protocolo común de planificación estándar que abarca las habilidades presentes en los objetivos de aprendizajes del currículum de cada asignatura.	Profesional
4	Articulación entre el área pedagógica y el área de atención a las necesidades educativas, para mejorar el desarrollo de habilidades de todos los estudiantes.	Profesional
6	Elaboración del Proyecto Educativo Institucional de manera colaborativa.	Profesional
7	Desarrollo de habilidades blandas en los docentes, como la empatía, respeto y tolerancia, para poder enfrentar los conflictos con los estudiantes de una manera más cercana y personalizada	Profesional
8	Diseño compartido de procesos pedagógicos en base a las necesidades de los estudiantes.	Profesional
9	Actualización de estrategias pedagógicas a través de prácticas de trabajo colaborativo	Profesional
12	Instalación de estrategias pedagógicas docentes sobre la base del enfoque pedagógico constructivista.	Profesional
15	Generación de espacios participativos de reflexión con docentes y asistentes	Profesional

	de la educación acerca de la emocionalidad en el ámbito escolar, con el fin de incidir positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje del estudiante.	
16	Conformación de diversos equipos docentes, con el fin de fortalecer la colaboración profesional y el aprendizaje continuo.	Profesional
17	Fortalecer el rol del director y equipo de gestión en relación con el seguimiento de la implementación curricular, con el fin de gestionar el acompañamiento docente con mayor énfasis en el desarrollo pedagógico de calidad en aula.	Profesional
19	Mejorar la gestión de la convivencia escolar a través de la definición de criterios comunes para la aplicación de las reglas de convivencia.	Profesional
10	Desarrollo de habilidades sociales en la comunidad (política interna) con el sentido de mejorar la interacción y las relaciones interpersonales de los integrantes de la comunidad.	Organizacional
13	Mejoramiento de las relaciones interpersonales a través del trabajo colaborativo en la gestión pedagógica.	Organizacional
20	Promoción de espacios de participación a los apoderados, tanto a nivel recreativo como también formativo.	Organizacional
3	Desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y empatía en los estudiantes de la escuela, con el fin de mejorar la convivencia escolar, potenciando el valor a la diversidad.	Estudiantes
5	Creación un plan en la asignatura de Lenguaje para desarrollar habilidades de comprensión lectora en los estudiantes.	Estudiantes
11	Construcción de una definición de clase efectiva para esta escuela, según las opiniones de los estudiantes de 5° a 8° año básico.	Estudiantes
14	Fortalecimiento de la autoestima académica de los estudiantes de 8° año básico del establecimiento.	Estudiantes
18	Desarrollar una mejor comprensión lectora de los estudiantes, fortaleciendo las capacidades de colaboración y conformación de equipo.	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia.

a) Foco en el aprendizaje profesional

Del total de establecimientos incluidos en este proyecto de investigación, 12 de ellos (correspondientes al 60%) se enfocaron en el aprendizaje profesional, es decir, en el fortalecimiento de las capacidades profesionales de sus docentes y de los asistentes de la educación. Este grupo de establecimientos abordó aspectos como la consolidación de la práctica análisis de datos en planta docente; la educación inclusiva, a través de la articulación entre el área pedagógica y el área de atención a las necesidades educativas, para mejorar el desarrollo de habilidades de aprendizaje en todos los estudiantes. La elaboración del proyecto educativo institucional de manera colaborativa fue otro aspecto abordado, que además puede haber potenciado el liderazgo directivo; el fortalecimiento de habilidades blandas en los docentes como la empatía, respeto y tolerancia, para poder enfrentar los conflictos con los estudiantes de una manera más cercana y personalizada, fue un aspecto que también fortalece la formación integral. Relacionado con este punto también se encuentra el diseño de espacios de reflexión docente sobre la emocionalidad en el ámbito educativo, con el objetivo de incidir positivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La actualización de estrategias pedagógicas de manera compartidas fue un aspecto relevante, pues cuatro establecimientos de este grupo abordaron dicho aspecto.

El fortalecimiento del rol del director y el equipo de gestión en relación con el seguimiento de la implementación curricular, con el objetivo de gestionar el acompañamiento docente con énfasis en el desarrollo pedagógico de calidad en el aula, fue otro aspecto que se abordó en un proyecto con el fin de fortalecer el liderazgo directivo. El mejoramiento de la convivencia escolar a través de la definición de criterios comunes para la aplicación de las reglas de convivencia, fue otro de los aspectos abordado en estos establecimientos focalizados en el aprendizaje profesional.

b) Foco en el aprendizaje de los estudiantes

Del total de establecimientos, cinco de ellos (25% de la muestra) se focalizaron en el aprendizaje de los estudiantes, es decir, orientaron sus acciones directamente en los procesos educativos con los alumnos, planteándose dos aspectos centrales: el primero de ellos se refirió a la comprensión lectora, la cual fue desarrollada a través de un programa didáctico; mientras que el segundo elemento fue el mejoramiento de la convivencia escolar, mediante el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y empatía en los estudiantes. Se destaca dentro de este grupo de escuelas dos temáticas relacionadas con la convivencia escolar: la autoestima académica y la participación de los estudiantes en la definición de una clase efectiva.

c) Foco en el aprendizaje organizacional

Este foco puede implicar cambios en las prácticas y/o políticas organizacionales. Del total de establecimientos, tres de ellos (15% de la muestra) se concentró en el aprendizaje organizacional, orientándose hacia el mejoramiento de las relaciones interpersonales y habilidades sociales en los miembros de toda la comunidad, además de la promoción de espacios de participación de los apoderados en el proceso educativo. Lo interesante de este foco es que supone un cambio organizacional profundo, que se extiende tanto al desarrollo profesional de los docentes como al aprendizaje de los estudiantes y a otros integrantes de la comunidad educativa, como los apoderados. La participación de éstos, por ejemplo, se verifica tanto en actividades recreativas como de índole pedagógica, integrándolos como actores relevantes en la formación de los estudiantes.

3.2 Valores que potenciaron la distribución del liderazgo

La confianza es, a juicio de los miembros de los equipos de investigación acción, un elemento fundamental para la distribución del liderazgo. El valor de la confianza permitió abrir espacios participativos para la toma de decisiones pedagógicas, lo que favoreció el despliegue de las fortalezas profesionales de los integrantes de los equipos, permitiendo la valoración de la iniciativa, la autonomía y libertad para desarrollar nuevas propuestas. Este elemento cohesionó los

pensamientos e ideas de todos, materializándolos en objetivos y acciones para el aprendizaje. Esta confianza, de acuerdo con lo observado en el estudio, se va acrecentando en la medida en que se superan momentos difíciles.

La responsabilidad compartida fue otro valor que potenció fuertemente el liderazgo distribuido. Este valor permitió distribuir tareas entre los integrantes de los equipos, fortaleciendo así la responsabilidad compartida y el desarrollo profesional. En los establecimientos estudiados el liderazgo distribuido se asocia positivamente con un trabajo y responsabilidad compartida, cuyo foco estuvo puesto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera la responsabilidad compartida también puede impactar en la gestión pedagógica de estos establecimientos.

El respeto, entendido como la capacidad de escuchar y ponderar nuevas ideas, así como cumplir con los compromisos adquiridos, fue otro valor que apareció con fuerza permitiendo el avance del proyecto y la innovación.

Finalmente, la empatía (comprendida como la capacidad de aceptación, tolerancia, comprensión y valoración de los miembros del equipo y la comunidad) fue otro de los valores que, según los equipos participantes, potenciaron la distribución del liderazgo.

3.3 Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción

Para evaluar la eficacia en la distribución del liderazgo en los equipos de investigación acción de los establecimientos se utilizaron los criterios propuestos por Harris (2014) para evaluar la eficacia en la distribución del liderazgo entre escuelas comprometidas en un programa de desarrollo profesional. Basándose en el trabajo previo realizado por Harris y Jones (2012), la eficacia es entendida por esta autora como la capacidad de los equipos de realizar indagación basada en el análisis de datos y evaluar las acciones orientadas hacia la solución de problemas relevantes para la mejora escolar. Específicamente, se solicitó a los miembros de cada equipo que evaluaran los niveles de logro en una escala de categorías alto, medio y bajo, los aspectos referidos a: planificación, decisiones, ejecución, evaluación, comunicación del equipo, y sustentabilidad del equipo. En la Tabla 2 se pueden observar los niveles de logro en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción, de acuerdo con estos criterios de eficacia, ordenados para cada caso según el foco de aprendizaje.

Tabla 2

Eficacia en la distribución del liderazgo en el equipo de investigación acción

Caso	Foco aprendizaje	Planificación compartida	Decisiones compartidas	Ejecución compartida	Evaluación compartida	Comunicación del equipo	Sustentabilidad del equipo
1	Profesional	Alto	Alto	Medio	Bajo	Medio	Alto
2	Profesional	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
4	Profesional	Medio	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Alto
6	Profesional	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
7	Profesional	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
8	Profesional	Bajo	Medio	Medio	Medio	Alto	Alto
9	Profesional	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto	Alto
12	Profesional	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
15	Profesional	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto
16	Profesional	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
17	Profesional	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio	Alto
19	Profesional	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto	Medio
10	Organizacional	Medio	Alto	Alto	Alto	Medio	Alto
13	Organizacional	Medio	Bajo	Alto	Alto	Alto	Alto
20	Organizacional	Bajo	Medio	Medio	Bajo	Bajo	Bajo
3	Estudiantes	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
5	Estudiantes	Media	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
11	Estudiantes	Bajo	Bajo	Bajo	Medio	Medio	Alto
14	Estudiantes	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto	Alto
18	Estudiantes	Bajo	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto
		Alto: 50%	Alto: 70%	Alto: 65%	Alto: 55%	Alto: 65%	Alto: 90%
		Medio: 30%	Medio: 20%	Medio: 30%	Medio: 30%	Medio: 20%	Medio: 5%
		Bajo: 20%	Bajo: 10%	Bajo: 5%	Bajo: 15%	Bajo: 15%	Bajo: 5%

Fuente: Elaboración propia.

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

Por otra parte, aquellos equipos cuyo objetivo estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes lograron, a juicio de sus participantes, alta eficacia en cuanto a la sustentabilidad del equipo, aunque difieren en los criterios de planificación, decisiones, ejecución, evaluación y comunicación compartida. Lo más bajo de estos establecimientos es la planificación compartida.

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

En general, de acuerdo con los resultados, los equipos de investigación acción mostraron logros altos en todos los criterios para evaluar la distribución del liderazgo, lo cual puede ser consecuencia de una conformación compuesta por líderes formales e informales (docentes, equipos directivos, coordinadores de ciclo, equipos de apoyo psicosocial, etc.). Por otra parte, la planificación compartida y la comunicación del equipo fueron los criterios que obtuvieron mayores porcentajes de logros bajos. Esto puede estar relacionado con una cultura docente individualista y prácticas de liderazgo autoritarias que limitan la participación, la reflexión, la colaboración y comunicación.

3.4 Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa

Al igual que para la evaluación de la eficacia del equipo de investigación acción, para evaluar la eficacia en la comunidad educativa se utilizaron los criterios propuestos por Harris (2014) basados en el trabajo previo realizado por Harris y Jones (2012). Específicamente, para evaluar la distribución de liderazgo en la comunidad educativa se utilizaron los siguientes criterios: participación de la comunidad educativa, alcance del proyecto y sustentabilidad del mismo. En la Tabla 3 se pueden observar los niveles de logro que se obtuvieron (alto, medio y bajo) en los distintos criterios de eficacia establecidos.

Tabla 3
Eficacia del proyecto en la distribución del liderazgo en la comunidad educativa

Caso	Foco aprendizaje	Participación	Alcance	Sustentabilidad
1	Profesional	Medio	Bajo	Bajo
2	Profesional	Medio	Alto	Alto
4	Profesional	Medio	Alto	Alto
6	Profesional	Medio	Medio	Alto
7	Profesional	Alto	Medio	Alto
8	Profesional	Bajo	Bajo	Alto
9	Profesional	Medio	Medio	Alto
12	Profesional	Medio	Medio	Alto
15	Profesional	Medio	Medio	Alto
16	Profesional	Medio	Medio	Alto
17	Profesional	Medio	Bajo	Alto
19	Profesional	Medio	Medio	Medio
10	Organizacional	Medio	Medio	Alto
13	Organizacional	Medio	Medio	Alto
20	Organizacional	Medio	Bajo	Bajo
3	Estudiantes	Medio	Medio	Alto
5	Estudiantes	Medio	Alto	Alto
11	Estudiantes	Bajo	Bajo	Bajo
14	Estudiantes	Medio	Medio	Alto

18	Estudiantes	Medio	Bajo	Medio
		Alto: 5%	Alto: 15%	Alto: 75%
		Medio: 85%	Medio: 55%	Medio: 10%
		Bajo: 10%	Bajo: 30%	Bajo: 15%

Fuente: Elaboración propia.

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

Aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes, presentaron logros medianamente alcanzados en participación, siendo evaluado como bajo el alcance del proyecto en la comunidad. La sustentabilidad fue evaluada como alta y media por parte del equipo de investigación acción de estos establecimientos, aunque se presentó un caso donde este resultado fue bajo.

Finalmente, aquellos establecimientos orientados al aprendizaje organizacional presentaron logros medios en participación y alcance del proyecto, no obstante, dos establecimientos señalan una sustentabilidad alta, mientras que otro señaló percibir una sustentabilidad baja.

4. Discusión

En aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje profesional, los principales cambios señalados por el equipo de investigación acción dicen relación con la valoración y la sistematización de procesos colaborativos, la planificación y evaluación de la enseñanza para la diversidad y la instalación de procesos evaluativos de la acción del equipo directivo. Todos estos aspectos son claves para generar una cultura de trabajo orientada al desarrollo profesional (Carpenter, 2017). Docentes y directivos escolares son conscientes de la importancia que tiene el liderazgo pedagógico y la retroalimentación de prácticas docentes eficaces asociadas a la calidad de la labor del profesorado (García-Garnica, 2018).

Asimismo, a juicio de los participantes, el desarrollo del proyecto de investigación acción permitió el reconocimiento de las fortalezas profesionales, así como el respeto por las ideas, la participación, la motivación, la apertura al cambio y el compromiso de los docentes. Todos estos aspectos son mencionados por la literatura como fundamentales para el funcionamiento de un equipo (Harris, 2014).

Finalmente, a juicio de los participantes de aquellos establecimientos cuyo foco estuvo en el aprendizaje de los docentes, se observaron cambios en torno a la reflexión profesional. El proyecto permitió utilizar herramientas investigativas para identificar y resolver los problemas a partir de acciones coherentes con los desafíos educativos propios de cada establecimiento. Uno de los principios básicos de la

indagación colaborativa se refiere a que su foco sea atingente al contexto de cada establecimiento y a sus desafíos (Ainscow et al., 2016). La indagación colaborativa, más allá de la pregunta de indagación, aparece aquí como una herramienta útil para enfrentar los desafíos cotidianos que encuentran los docentes en sus respectivos establecimientos (De Luca et al., 2015).

En aquellos establecimientos cuyo foco estuvo puesto en el aprendizaje de los estudiantes, los principales cambios o innovaciones dicen relación con el mejoramiento de la habilidad de comprensión lectora y el diseño de procesos pedagógicos formativos para el desarrollo integral (autoestima académica y formación emocional). La reflexión profesional fundada en el análisis de datos también fue un cambio observado por el equipo de investigación acción de estos establecimientos. El análisis de datos ha sido mencionado por diversos autores (Harris y De Flaminis, 2016) y es fundamental para la toma de decisiones en un proceso de indagación colaborativa (Chapman et al., 2016).

En los establecimientos cuyo acento estuvo el aprendizaje organizacional, los principales cambios de estos establecimientos, a juicio del equipo de investigación acción, dicen relación con la capacidad para distribuir tareas y responsabilidades dentro del equipo. Esto puede estar relacionado con la posibilidad de reconocer las fortalezas profesionales, así como con delegar responsabilidades distribuyendo el liderazgo en todo el establecimiento (Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017).

Otro cambio mencionado por aquellos equipos cuyo foco estuvo en el aprendizaje organizacional, es la toma de conciencia de la necesidad de generar de manera colaborativa una visión compartida con toda la comunidad educativa. Esta visión compartida permite comprometerse con cambios y propuestas que son el reflejo del pensamiento de todos los actores escolares tanto dentro como fuera de la escuela (Yahui, 2018; Díaz-Gibson, Longás, Prats, Ojando, y Riera, 2018).

Finalmente, un cambio mencionado por un equipo cuyo foco estuvo en el aprendizaje organizacional fue la instalación de una política para desarrollar habilidades sociales dentro de la comunidad educativa. Fomentar las buenas relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa permite generar una base de confianza que es fundamental a la hora de distribuir el liderazgo (Larraín, 2017).

5.-Conclusiones

El fortalecimiento del liderazgo distribuido en una escuela o liceo supone reconocer una distribución del conocimiento entre distintos miembros de la comunidad educativa. La labor docente, por su naturaleza, tiene un carácter colectivo y compartido. Para fortalecer el liderazgo distribuido a partir de una metodología de indagación colaborativa es fundamental, entonces, contar con un equipo de investigación acción compuesto por miembros del propio establecimiento, el cual debe ser capaz de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes que

faciliten un proceso de toma de decisiones de manera participativa. Además, es importante que este equipo tenga la oportunidad de implementar herramientas investigativas que permitan dinamizar el proceso de indagación, definiendo prioridades, objetivos y acciones.

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

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

Considerando los principios de la metodología de investigación acción participativa, es posible flexibilizar la estrategia, dependiendo de las necesidades que surjan, así como también de la reflexión conjunta fundamentada en datos y las evaluaciones sistemáticas de las acciones y los avances del proceso.

Promover el desarrollo de nuevos proyectos asociados a equipos comprometidos con la labor realizada, es una de las características más deseables del liderazgo distribuido. Para que esto ocurra se requiere desarrollar una cultura de colaboración que favorezca el trabajo en equipo entre los diversos miembros de la comunidad educativa.

Las evaluaciones constantes de las decisiones y acciones desarrolladas por el equipo de investigación acción durante todo el proceso son claves para la generación de conocimientos profesionales, saberes que se construyen desde los aprendizajes y reflexiones conjuntas de datos pertinentes al contexto y que dan cuenta de las problemáticas educativas presentes en cada establecimiento.

Para terminar es importante señalar la necesidad de contar con espacios y horarios para el proceso de indagación colaborativa, así como también contar con el apoyo y compromiso de la dirección de cada establecimiento, a fin de lograr una distribución del liderazgo que sea sustentable en el tiempo.

Referencias:

Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: recurso clave para el mejoramiento escolar*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-distribuido-en-establecimientos-educacionales-recurso-clave-para-el-mejoramiento-escolar/>

Ahumada, L., Castro, S. y Maureira, O. (2018). *Modelo para el fortalecimiento del liderazgo distribuido en escuelas y liceos mediante indagación colaborativa*. Nota Técnica No 9. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar : Valparaíso, Chile.

Ahumada, L.; Sisto, V.; López, V.; Valenzuela, J.P (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una Comuna Rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII (2), 262 - 273.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2016). Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: Opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.939591>

Carpenter, D. (2017). Collaborative inquiry and the shared workspace of professional learning communities. *International Journal of Educational Management*, 21(1), 17-28. <https://doi.org/10.1108/ijem-10-2015-0143>

Currie, G., Boyett, I., y Suhomlinova, O. (2005). Transformational leadership within secondary schools in England. A panacea for organizational ills? *Public Administration*, 83(2), 265-296. <https://doi.org/10.1111/j.0033-3298.2005.00450.x>

Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., y Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement? *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. <https://doi.org/10.1108/jpcc-03-2016-0007>

DeLuca, C., Shulha, J., Luhanga, U., Shulha, L. M., Christou, T. M., y Klinger, D. A. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>

Derby, F. (2017). *Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular* (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Díaz-Gibson, J., Longás, J., Prats, M.A., Ojando, E. y Riera, 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 de Profesorado*, 22(2), 185-205. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7847

Emihovich, C. y Battaglia, C. (2000). Creating cultures for collaborative inquiry: New challenges for school leaders. *International Journal of Leadership in Education*, 3(3), 225-238. <https://doi.org/10.1080/13603120050083918>

Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York: Teachers College Press.

García-Garnica, M. (2018) Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía. La Percepción de Directivos y Maestros REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.008>

García Torres, D. (2017) Distributed leadership and teacher job satisfaction in Singapore, *Journal of Educational Administration*, <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2016-0140>

Harris, A. y DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146. <https://doi.org/10.1177/0892020616656734>

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential*. Thousand Oaks: Corwin.

Harris, A. y Jones, M. (2012). *Connecting professional learning: leading effective collaborative enquiry across teaching school alliances*. London: National College for School Leadership.

Kelley, C y Dikkers, S. (2016) Framing Feedback for School Improvement Around Distributed Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 52(3) 392-422. DOI: 10.1177/0013161X16638416

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 doctoral inédita). University of Pennsylvania, Pennsylvania.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. S. de Chile: Fundación Chile.

López, V., Ahumada, L., Galdamez, S. y Madrid, R. (2012) The Isolated Work of School Principals: Recording Daily-Life Experiences through SEM Logs. *Computers & Education*, 58 (2012) 413-422.

MacBeath, J. (2011). No lack of principles: Leadership development in England and Scotland. *School Leadership & Management*, 31(2), 105-121. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.525029>

Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1). Recuperado de <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/item/58-edicion6-articulo5>

Maureira, O., Garay, S., y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: la perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2) 689-706. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2016.v27.n2.47079

Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001. <https://doi.org/10.1177/1741143216653974>

Pascual, J. y Navío-Gàmez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. DOI:10.30827/profesorado.v22i4.8395

Pino, M., González, A. y Ahumada, L. (2018). *Indagación colaborativa: elementos teóricos y prácticos para su uso en redes educativas*. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/indagacion-colaborativa-elementos-teoricos-y-practicos-para-su-uso-en-redes-educativas/>

Piot, L. y Kelchtermans, G. (2016). The micro-politics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632-649. <https://doi.org/10.1177/1741143214559224>

Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OECD Publishing.

Sibanda, L. (2017). Understanding distributed leadership in South African schools: Challenges and prospects. *Issues in Educational Research*, 27(3), 561-581. Recuperado de <http://iier.org.au/iier27/sibanda.pdf>

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>

Cómo citar este artículo:

Ahumada, L., Maureira, O. y Castro, S. (2019). Fortalecer el liderazgo distribuido en Escuelas y Liceos mediante indagación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23 (2), 211-230. doi.10.30827/profesorado.v23i2.9252